

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
PERFORMANS DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

NURCAN TOPARLI KABAK

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA**

**İZMİR
2009**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
PERFORMANS DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

NURCAN TOPARLI KABAK

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA**

**İZMİR
2009**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Manisa İli Örneği)” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/05/2009

Nurcan TOPARLI KABAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne


İşbu alışma, j¼rimiz tarafından *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* Anabilim Dalı
İldeğeri
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : *Yrd. Doç. Dr. Ayhan Yalın*

¼ye : *Yrd. Doç. Dr. Halim Akpöl*

¼ye : *Yrd. Doç. Dr. Mustafa Güvenç Akpöl*

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ
FORMU**

Tez No:

Konu Adı:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: Toparlı Kabak **Adı:** Nurcan

Tezin Türkçe Adı:Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Manisa İli Örneği)

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Teacher's Wies Dealing With Performance Assessment in Soft Sciences Course (Examples of Manisa City)

Tezin Yapıldığı Üniversite: DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yıl:** 2009

Tezin Türü: 1. Yüksek Lisans

2. Doktora

3. Tıpta Uzmanlık

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı:156

Referans Sayısı:

Tez Danışmanının

Unvan: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Aydın

Soyadı: YAKA

Türkçe Anahtar Kelimeler:

Ölçme ve Değerlendirme

Performans

Performans Değerlendirme

Sosyal Bilgiler

İngilizce Anahtar Kelimeler:

Measurement ve Assessment

Performance

Performance Assessment

Soft Sciences

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimimin ders ve tez aşamasında bana her konuda destek olan, beni yönlendiren, engin fikirlerinden yararlandığım danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleşmesinde büyük katkısı olan Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL'e teşekkür ederim.

Lisans eğitiminden bu yana benim başarılı olacağıma inanan saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hülya HAMURCU, Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜVENDİ ve Yrd. Doç. Dr. Necip BEYHAN' a teşekkür ederim.

Araştırmanın pilot çalışması ve uygulaması aşamasında bana yardımcı olan Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve araştırmaya katılan okullarda görev yapan ismini sayamayacağım meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek Lisansımın ders aşamasında bana yardımcı olan, Fatma Nergiz ERDOĞAN, Derya GİRGİN, Mülkibar MESUT ve Nihan SALUR arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmamı yürüttüğüm sırada, 2007 yılının Mart ayında tayin olduğumdan bu yana, çalışmamı sürdürürken gerekli idari desteği sağlayan, başta Manisa Çamlıca İlköğretim Okulu Müdürü Mehmet GÖKALP ve Müdür Yardımcı Emine KARAKAŞ olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleşmesinde yabancı kaynaklardaki tercümeleriyle bana yardımcı olan arkadaşım, Handan ŞENOL'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca, başarılarımı örnek aldığım, bana yol gösteren amcalarım Prof. Dr. Recep TOPARLI ve Doç. Dr. Mustafa TOPARLI'ya teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde büyük emekleri olan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, bana her zaman güvenen, başarılı olacağıma inanan, beni her konuda destekleyen, beni yetiştiren anneciğim ve babacığım Nilgün ve Hüseyin TOPARLI' ya sonsuz teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bana desteğini esirgemeyen kardeşim Talha TOPARLI'ya da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tanıştığım ilk günden bu yana bana her konuda destek olan, beni anlayan, çalışmalarında bana yön gösteren, tezin pilot çalışması ve uygulama aşamasında emek sarf eden, kendi tezinden fedakarlık edip benim çalışmalarımı ilgilenen, hayat arkadaşım ve eşim Yalçın KABAK'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

YEMİN METNİ.....	i
ONAY	ii
YÜKSEK LİSANS ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON	iii
MERKEZİ VERİ FORMU	
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xiv

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Sosyal Bilgiler.....	4
Sosyal Bilgiler Programı	8
Yapılandırmacı Yaklaşım	18
Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı	19
Yapısalcı Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme Süreci	22
Yapısalcı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde	
Ölçme ve Değerlendirme.....	31
Ölçme.....	33
Değerlendirme	35
Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	38
Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki İlişki	54
Performans Değerlendirme.....	55

Performans Değerlendirmede Kullanılan Teknikler.....	60
Performans Değerlendirilmesinde Geçerlik ve Güvenirlik	62
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme.....	75
Araştırmanın Amacı	76
Araştırmanın Önemi	76
Problem Cümlesi	78
Alt Problemler	78
Sayıtlılar.....	79
Sınırlılıklar.....	79
Tanımlar.....	79

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR.....	81
Yapılan Çalışmalar	81

BÖLÜM 3

YÖNTEM.....	88
Araştırmanın Modeli.....	88
Evren Örneklem.....	88
Veri Toplama Aracı	93
Veri Analizi	95

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR.....	96
Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	96

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
------------------------	-----

Sonuçlar	129
Öneriler	139
KAYNAKÇA	142
EK-1 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	148
EK-2 UYGULAMA KATILAN OKULLARIN LİSTESİ	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Tablo3.1 Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	89
Tablo 3.2 Deneklerin Branşlarına Göre Dağılımı	89
Tablo 3.3 Deneklerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	90
Tablo 3.4 Deneklerin En Son Mezun Oldukları Okul	91
Tablo 3.5 Deneklerin Yenilenen İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Seminere Katılma Durumları	92
Tablo 3.6 Deneklerin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma İhtiyaç Durumları	92
Tablo 3.7 Deneklerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Durumları.....	93

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4.1 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdellik Değerleri.....	96
Tablo 4.2 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdellik Değerleri.....	99
Tablo 4.3 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdellik Değerleri.....	101
Tablo 4.4 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	103

Tablo 4.5 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	104
Tablo 4.6 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı	105
Tablo 4.7 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	105
Tablo 4.8 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.9 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı.....	107
Tablo 4.10 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	108
Tablo 4.11 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Seminere Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	109
Tablo 4.12 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Dağılımı	110
Tablo 4.13 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	110
Tablo 4.14 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Scheffe Testi Sonuçları	111

Tablo 4.15 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	112
Tablo 4.16 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	113
Tablo 4.17 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	114
Tablo 4.18 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	114
Tablo 4.19 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı.....	115
Tablo 4.20 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Çözümlemesi sonuçları.....	116
Tablo 4.21 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Seminere Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	117
Tablo 4.22 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	118
Tablo 4.23 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	118
Tablo 4.24 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları).....	119

Tablo 4.25 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	120
Tablo 4.26 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	121
Tablo 4.27 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	122
Tablo 4.28 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı	123
Tablo 4.29 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	124
Tablo 4.30 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Seminere Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)	125
Tablo 4.31 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Dağılımı	126
Tablo 4.32 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	126
Tablo 4.33 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerle İlgili, Olumsuz Görüşlerle İlgili, Yaşanan Sorunlarla İlgili Korelasyon Analizi	127

ÖZET

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma, evren ve örneklemini Manisa İl Merkezinde bulunan, Milli Eğitime Bağlı İlköğretim Okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri elde etmek için ankette kişisel bilgi bölümü de bulunmaktadır.

Elde edilen verilerin analizinde, eşleştirilmiş gruplar için t testi, varyans analizi, Scheffe testi, korelasyon analizi ve frekanslar kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerle ilgili, olumlu görüşlerin, olumsuz görüşlerin ve yaşanan sorunların; öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okula, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili seminere katılma durumlarına, görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre önemli bir farklılık istatistiklere göre bulunmamış ancak ilişkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, performans, performans değerlendirme, sosyal bilgiler

ABSTRACT

In this study, teacher's views dealing with performance assessment in Soft Sciences course has been examined.

The universe and sampling of this study include 4th and 5th primary schools teachers and Soft Sciences teachers in Manisa.

In this survey, "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme Ölçeği" has been used together the required data which is developed by the researcher. There also exist a personal information section in order to get the demographic data about the teacher.

In the analyse of the gathered data, t test for matched groups, variance analysis, Scheffe test, correlation analysis and frequency has been used.

The analysis shows that the issues experienced at the teacher's views relation to the Soft Sciences, course of performance assessment, positive views, negative views and problems have relation with the gender, branch, appointment, graduation school of teacher, courses of measurement and assessment taken, location of appointment but have not been directly affected by them.

Keywords: Measurement and assessment, performance, performance assessment, Soft Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri, uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullardaki öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmede ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar. Diğer taraftan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en önemli veri kaynağı ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır (Semerci, 2007).

Ölçme ve değerlendirmenin temel işlevi, öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiğini artırmaktadır. Bu işlev çerçevesinde öğretimi tamamlayan son süreç olarak ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi, planlanıp kullanılırsa, öğretim daha etkili olacağından, öğrenciler daha iyi öğreneceklerdir (Gronlud, 1998: aktaran, Karaca, 2008). Bunun dışında ölçme ve değerlendirme, aşağıda belirtilen işlevler açısından da gereklidir (Çağlar, 1970; Gümüş, 1977: aktaran, Karaca, 2008):

- Öğretim ile belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını saptama,
- Öğretim kararlarının alınabilmesi,
- Öğretim yöntem ve materyallerinin öğretimin amacına uygun olmasını sağlama,
- Öğretimin konu gereklerine ve öğrenci özelliklerine uygun olmasını sağlama,
- Öğretim kararlarının konuyla ilgili, anlamlı ve güvenilir bilgiye dayanması,
- Öğrencilerin düzenli olarak öğretim süreci hakkında bilgilendirilmeleri,

- Öğretimin başarılı olamayan öğrencilere yönelik çözümler getirebilmesi,
- Başarılı olan öğrencilerin güdülenmesi,
- Öğretim aksaklıklarının giderilmesi.

Okul öğrenmelerini ölçme nedenleri Özçelik (1998)' e göre dört ana başlıkta toplanmaktadır:

- Öğrencilerin bir derse ne derecede hazır olduklarını belirleme,
- Derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama, diğer bir deyişle, bir dersin aday hedefleri arasında bu dersin belli bir gruba öğretilişiyle ilgili gerçek hedefleri seçme,
- Her bir öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerini tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu meydana çıkarma,
- Dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen, dersin hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirleme.

Eğitim ve öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin olmaması söz konusu değildir. Ölçme ve değerlendirmesiz bir eğitim ortamı düşünülmemektedir. Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki gerçekleşen değişimler, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da değişmesine neden olmuştur.

Ülkemizde 1980'li yıllardan sonra hızla ilerleyen teknoloji, artan bilgi birikimi, kitle iletişim araçlarındaki artış, ihtiyaç duyulan insan niteliklerini değiştirmiş ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesine yol açmıştır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde yapısalcı yaklaşıma bağlı olarak bütüncül öğretim ilkesinin benimsenmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da bütüncül bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir(Bıçak, 2008).

Okullarımızda geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki amaç; öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde

kazandıklarını tespit etmektir. Yapısalcı yaklaşımda ise ölçme ve değerlendirmenin amacı; öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Çepni, 2007).

Ülkemizde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri Bloom'un taksonomisine paralel olarak sürdürülmektedir. Bu taksonomin en önemli problemi, değerlendirme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları farklı yetenekleri ve gelişmeye açık potansiyellerini yeterince dikkate almaması görülmektedir. Bununla birlikte, dünyada ve ülkemizde son zamanlarda geliştirilen eğitim programları daha çok yapısalcı, çoklu zeka, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ile bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gibi kuram ve yaklaşımlara dayandırılmaktadır. Benimsenen bu öğrenme teorilerinin doğasına uygun, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilip, uygulanması gerekir. Yeni yaklaşıma göre, değerlendirme öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla yapılması gereken bir faaliyettir. Böylece öğrenme ürünleri dışlanmamakla birlikte öğrenme sürecinde gerekli olan performansların nasıl geliştiğine ve değiştiğine vurgu yapılmaktadır (Çepni, 2007).

Bıçak (2008) 'e göre geniş ölçekli sınavların (ÖSS, SBS, KPSS, vb.) sadece çoktan seçmeli soru tipindeki standart ölçme ve değerlendirme araçlarıyla yapılması şu sonuçları da beraberinde getirmektedir.

- Öğretmenlerin öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmekten uzaklaşmaları,
- Öğrencilerin sadece sınav kapsamına dönük hazırlık yapmaları,
- Öğretmenlerin ders içerisinde sadece sınav kapsamında olan konulara odaklanmaları,
- Sınava hazırlanan öğrencilerin sadece sınavda çıkan soru formatına dönük hazırlık yapmaları,
- Öğrenmelerin alt düzeydeki otomatikleşmiş becerilerle sınırlı kalması, dolayısıyla analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişmemesi,
- Gerçek hayattaki sorunlarla baş etme becerilerinden yoksun öğrenciler yetiştirilmesi.

Toplumsal ihtiyaçlardaki değişmeler ve mevcut değerlendirme sisteminin öğrencileri gerçek anlamda değerlendirmekten uzak oluşu, yeni ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin uygulamaya sokulmasını zorunlu kılmıştır. Performans değerlendirme araçlarının sıkça telaffuz edilmeye başlanması da bu durumun göstergesidir (Bıçak, 2008).

2005-2006 Eğitim ve Öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı beraberinde eğitimde yeni kavramları da getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan program sürece göre değerlendirmeye ağırlık vermekte, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerekli olan performansların nasıl geliştiğini ortaya koyan performans değerlendirmeyi gündeme getirmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen performans değerlendirme sürecinin ne şekilde oluştuğu, ne kadar uygulanabildiği ve öğretmenlerin süreç içinde ne gibi problemler yaşadığının tespit edilmesi ve eğitim camiasında akademik olarak araştırılması gerekliliği göze çarpmaktadır.

Sosyal Bilgiler

İlkokullarda Sosyal Bilgiler adı, ülkemizde ilk defa 1968 programıyla yer almış, bundan önceki programlarda (1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948) Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi ve 1962’de Toplum Ve Ülke İncelemeleri dersleri ile Sosyal Bilgiler dersi yürütölmeye çalışılmıştır (Sönmez, 1997).

1968’den sonra; 1989, 1993, 1998 ve 2004’te de programlar yapılmıştır. Bu programlarda “sosyal bilgiler” ismi korunmuştur (Tay Ve Tay, 2006; aktaran, Yapıcı, Demirdelen, 2007, s. 205).

Sönmez (1999) göre sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir.

Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsan yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. Bir bakıma tüm sosyal bilimlerin, felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir (Sönmez, 1999, s.17).

Doğanay'a (2002) göre Sosyal Bilgiler, insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. “Sosyal bilgileri, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlayabiliriz”(Doğanay, 2002, s. 17).

Sosyal Bilgileri, ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) şöyle tanımlamaktadır:

“Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” (NCSS, 1993:3).

Ayrıca sosyal bilgiler şu şekilde de tanımlanabilir: “Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih,

coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir’’(Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a)

Engle ve Ochoa’a (1988) göre sosyal bilgiler özellikle vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir.

Demirkaya’ya (2006) göre ‘‘sosyal bilgiler, karşılıklı bağımlılık içerisinde yaşamımızı sürdürdüğümüz dünyada vatandaşlığın gelişmesine yardımcı olmak üzere tasarlanmış olan sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesi sonucu ortaya çıkmış bir bilim dalıdır. Sosyal bilgiler; ekonomi, tarih, coğrafya, kamu yönetimi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve beşeri bilimlerin ilkeleri v.b. sistematik bilim dallarını bir araya getirerek koordinasyonlarını gerçekleştirir. Sosyal bilgiler, öğrencilerin kendileri ve kamu yararı konusunda etkili karar verebilmesine yardımcı olan siyaset, ekonomi, coğrafya ve sosyal süreçleri inceler. Sosyal bilgiler farklı bireyler ve gruplar arasında tarihsel süreçteki ve günümüzdeki bağlantıların anlaşılması için gerekli bilgi, beceri ve süreçleri geliştirir’’(Demirkaya,2006,ss.92).

Doğanay (2008) göre sosyal bilgilerin, üzerinde herkesin anlaştığı ortak bir tanımı yoktur. Ancak, tanımların ortak noktalarını incelediğimizde şu noktalar ortaya çıkmaktadır.

- Sosyal bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir.
- Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır. Bunlar bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir.
- Sosyal bilgilerin bilgi temelini sosyal bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgiler insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisidir.

Yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak sosyal bilgiler, ilköğretim çağına göre hazırlanmış, bireylerin yaşayışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini, yaşantıları boyunca sahip oldukları gereksinimleri ve bunları karşılama yollarının işlendiği bir derstir.

Günümüzde sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışan bilim adamları tarafından sosyal bilgilere atfedilen en önemli amaç, etkili demokratik vatandaşlar eğitimi olmuştur (NCSS, 1993, Engle ve Ochoa, 1988, Martorella, 1998, Barr, Barth ve Shermis, 1997: aktaran, Doğanay, 2002).

Sosyal Bilgiler Dersinin temel amacı, etkin vatandaşlar yetiştirmektir (Barth, Demirtaş,1997,s1.3: aktaran, Gelen, 2002). “Sosyal Bilgiler Dersinin genel amacı doğrultusunda üç geleneksel yaklaşımı doğurmuştur.

- a) Sosyal Bilgilerin bir vatandaşlık aktarımı olarak öğretilmesi
- b) Sosyal Bilgilerin bir sosyal bilim olarak öğretilmesi
- c) Sosyal Bilgilerin düşünmeye dayalı araştırma yoluyla öğretilmesi.

Birinci yaklaşımda vatandaş; önceden kabul edilmiş bazı mutlak ilkelere uyan, belli değerlere sadık, belirli etkinliklere katılan ulusal ve evrensel nitelikteki inanışlara saygı duyan yönlendirilmiş kişidir. Sosyal Bilimler yaklaşımında, öğrencinin bir sosyal bilimci gibi düşünebilmesi için her alan (Antropoloji, Coğrafya, Tarih, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika) için gerekli içeriği öğrenerek, o alanın kendine özgü düşünme sürecine sahip olup, bilgiyi üretmesi ve test etmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Dersinin, düşünmeye dayalı araştırma yoluyla öğretilmesini benimseyenlere göre ise vatandaşlık eğitimi; öğrencilerin toplumsal ve bireysel problemler karşısında eleştiren, soru sorabilen, bağımsız karar verebilen, üretebilen ve bu problemleri çözebilen bireylerin yetiştirilmesine yöneliktir” (Gelen, 2002).

Gelen (2002) Bilgi Çağı denilen 21. yüzyılda üçüncü yaklaşımın merkeze alınmasının gerekçelerini şöyle açıklamaktadır:

1. Bilgi çok kısa sürede artmakta ve ilgili bilgileri olduğu gibi öğrenciye vermek olanaksızlaşmaktadır.
2. Her öğrencinin ilgi, yetenek, çevre ve karşılaşacağı problemler farklı farklıdır. Öğrenci ne kadar değişken de olsa, düşünme süreçlerini bireylere kazandırdığımızda, kendine özgü karşılaşacağı her türlü problemi çözebilir.
3. Bilimsel ve araştırmacı düşünmeyi öğrenen bireylerin derse aktif katılımı sağlanabilir.
4. Öğrenme sadece okulla ve dersle sınırlandırılmamakta; bireyin yaşam boyu üretici olması, kendi kendine öğrenme, bilgi, beceri ve isteğine sahip olması sağlanabilir.
5. Bilgi çok değişkendir. Okul; bilgiyi aktarıcı değil, bilgiyi elde etme yolunu öğretici olarak, bireylerin okul dışında da başarılı olmalarını sağlayabilir.

Dewey' e göre sosyal bilgiler dersinin temel amacı; çocuğa uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtip sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmektir (Binbaşıoğlu, 1981, s. 45).

Sosyal Bilgiler Programı

Her düzeydeki eğitim kurumlarında uygulamaları etkileyen etmenlerden biri eğitim programlarıdır. Eğitim programlarının, bilim ve teknolojiye ilerlemeler doğrultusunda geliştirilmesi kaçınılmazdır. Türkiye'de de programlar ihtiyaç hissedildikçe farklı aralıklarla değiştirilmiştir. İlköğretim programları değiştikçe sosyal bilgiler dersinin de hedef, içerik, eğitim öğretim ve sınav durumları mümkün olduğunca ihtiyaca cevap verebilecek hale getirilmeye çalışılmıştır (Baysal, 2006).

Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda

yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış geliştirmeye çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a, s.50).

“Sosyal bilgiler programı, öğrencilerin farklı kültürlerdeki insanların fiziki ve sosyal çevreleriyle etkileşim biçimlerini karşılaştırabilmeleri için kültür ve kültürel farklılık konularında öğrenme yaşantıları içermelidir” (Parker ve Jarolimek, 2005, s. 7: aktaran, Doğanay, 2008).

Türkiye’de yaşanan program değişiminin temeli 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanmaktadır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi olarak bilinen bu proje ile ilk ve orta öğretimin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır (MEB, 1999; aktaran, Bıkmaz, 2006). Son yıllarda yaşadığımız değişim ise 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında gerçekleştirilmiştir. Kamuoyuna bir reform olarak duyurulan, altı ay gibi oldukça kısa bir süre içinde hazırlanan ilköğretim programları (Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5) Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan 9 pilot ilden seçilen 120 ilköğretim okulunda bir yıl süre ile denenmiştir. 2005-2006 öğretim yılında ise bu programlar ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ve buna göre öğrenci merkezli, etkinlik temelli bir öğretme-öğrenme sürecinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2005; aktaran, Bıkmaz, 2006, s.102).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusundan geliştirilerek; 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim

programlarına genel olarak bakıldığında şu özellikler göze çarpmaktadır (Yapıcı, Demirdelen, 2007, s. 205):

- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005).
- Yeni programla birlikte, davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda, kendi bilgi ve beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda birey, öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek, kendine özgü yapı kazandırır (Shunk, 1996; Titiz, 2005).
- Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.
- Yeni programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak, ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak, süreç değerlendirmeye dönüştürülmektedir.

Ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler dersi, öğrenci aktifliğinin az sağlandığı ve en az materyal kullanılan derslerden birisidir. İlköğretim öğretmenlerin pek çoğu dil ve mantık- matematik zekasına ilişkin derslere daha çok önem vermektedir. Oysa zeka anlayışının değiştiği günümüzde insan zekası çok boyutludur ve bunun eğitime yansımalarında en önemli doğurgu, çok yönlü materyal ve aktivitelerin kullanılmasıdır (Yanpar Şahin 2001; aktaran, Şahin, 2004, s. 2). Öğrenme-öğretme ortamında temel materyal olarak genelde ders kitabı ve öğrenme ortamında da öğretmen merkezli yaklaşım, düz anlatım ve soru cevap kullanılmaktadır. Bu durum,

ilköğretim programlarında öğretimle ilgili esaslara uymamaktadır. Programlarda yer alan ilkelere öğrencilerin aktif hale getirilmesine ilişkin ifadeler çoğunluktadır (problem çözme, yaratıcılık vb.). Kullanılan teknik olarak soru-cevap tekniğinde de tanıma-hatırlamayı içeren sorular çoğunlukla bilişsel alanın bilgi basamağına özgüdür. Sosyal bilgilerde özellikle uygulama basamağında ve daha üst düzeylerde sorular ve uygulamalar pek yapılmamaktadır. Bundan dolayı sosyal bilgiler yeterince öğrenilememektedir. Bütün hedeflerde olumlu özellikler söz konusu olmasına rağmen, uygulama ve diğer boyutlar yeterince verilemediği için öğrenciler çoğu nitelikli bilgiyi hayata geçirememektedir. Öğrenciler bu derste bilgi seviyesini aşmalı, daha üst bilişsel ve duyuşsal hedeflere ulaşmalıdır. Bunun için, öğretmenlerin hedeflerin ne anlama geldiğini ve ne tür davranışları kapsadığını, bu davranışların performansı nasıl oluşturduklarını bilmeleri gerekir. Bu anlamda birçok hedefin tek bir beceri ya da performans için gerekli olduğu noktasından hareket edilmelidir (Şahin, 2004, s. 2).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda sosyal bilgiler programının temel yaklaşımı şöyle açıklanmaktadır:

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.

9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
 10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
 11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme- öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
 12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.
- (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a, s.50-51).

Ayrıca Sosyal Bilgiler programının vizyonu;

‘‘21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturulan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek’’ olarak belirtilmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a, s.50).

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda, beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar olarak belirtilmektedir.

Beceri, bireyin fiziksel ve psikolojik çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesidir (Demirkaya, 2006). Beceri bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4 – 8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 6 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler şöyle sıralanabilir (Milli Eğitim bakanlığı, 2005):

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim becerisi
4. Araştırma becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Karar verme becerisi
7. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
8. Girişimcilik becerisi
9. Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
10. Gözlem becerisi
11. Mekanı algılama becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi algılama becerisi
13. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
14. Sosyal katılım becerisi
15. Empati becerisi

Kavram, nesnelerin, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Sosyal Bilgiler Programı, bireyin kendinden yola çıkarak yaşadığı topluma ve dünyaya kabul edilebilir bir anlam yükleyebilmesinin yollarını tespit etmeye çalışmaktadır. İnsan kendine, hayata ve dünyaya verdiği anlamı dil aracılığıyla yapılandırır, ifade eder ve yine dil ile paylaşır. Bu anlamın yapılandırılması, dört aşamayı içermektedir. Bu aşamalar olgu-kavram-genelleme ve kuram olarak belirlenebilirler. Sosyal hayatı oluşturan insan tecrübelerinin bütünlüğü, bu aşamaların tek baslarına ele alınmalarını engellemektedir. Sosyal Bilgiler Programı'nda ne olgu, ne kavram, ne genelleme ve ne de kuram, tek başına ele alınmamaktadır. Bu dört aşama, dünyaya bakan insanın, ona bütüncül bir anlam verebilmesi yolunda sergilediği hiyerarşik zihinsel etkinliklerdir. Olgular, kavramlarla tanımlanmaya ihtiyaç duyarlar. Doğru belirlenen kavramlar genellemeler türetirler. Genellemeler hayatın sürekliliği içinde anlamlı açıklayıcı yapılara dönüşerek kuramları oluştururlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Kavramlar belli bir konuda birçok bilgiyi düzenleyen ve birleştiren unsurlardır. Eğitim, çoğu zaman, kavramların öğretilmesiyle ilgilidir. Coğrafya, sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi, tarih, gibi disiplinlere ait temel kavramlar bilgisi olmadan, kim olduğumuzu ve yaşadığımız dünyanın ne olduğunu anlamamız büyük oranda sınırlandırılmış olacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Sosyal bilgiler öğretiminde, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır: Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar. Öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir. İletişimi kolaylaştırır. Öğretimi kişiselleştirir. Karmaşık anlamaya yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Sosyal bilgiler 6. – 7. Sınıf Programında kavramlarla ilgili aşağıdaki açıklamalar yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005c, s. 35-36):

Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. İnsanlar, çocukluktan başlayarak düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler; kavramları sınıflar, aralarındaki ilişkileri bulur, böylece bilgilerine anlam kazandırır, yeniden düzenler, hatta yeni kavramlar ve yeni bilgiler üretirler. İnsan zihnindeki bu öğrenme ve yeniden yapılanma süreci her yaşta sürüp gider.

Kavramların bilimdeki ve insan bilgilerindeki yerini anlamak, onları öğrenme/öğretme yollarını bilmek öğretmene çok değerli bilgi ve beceriler kazandırır.

Kavramlar, eşyaları, olayları, insanları ve düşünceleri benzerliklerine göre gruplandığımızda gruplara verdiğimiz adlardır. Deneyimlerimiz sonucunda iki veya daha fazla varlığı ortak özelliklerine göre bir arada gruplayıp diğer varlıklardan ayırt ederiz. Bu grup zihnimizde bir düşünce birimi olarak yer eder. Bu düşünce birimini ifade etmekte kullandığımız sözcük (veya sözcükler) bir kavramdır. Kavramlar somut eşya, olaylar veya varlıklar değil, onları belirli gruplar altında

topladığımızda ulaştığımız soyut düşünce birimleridir. Kavramlar gerçek dünyada değil, düşüncelerimizde vardır. Gerçek dünyada kavramların ancak örnekleri bulunabilir.

Deneyler sonucunda varlıklar ortak özelliklerine göre gruplanmış olmasaydı, birbirinden ayırt edilmemiş ve birbiriyle ilişkileri kurulmamış binlerce izlenim karşısında kalırdı. Bu durum zihinsel bir karmaşa oluşturur, sistemli bir bilgi olmazdı. Kavramlar, temsil ettikleri en iyi örneklerle (prototip) öğrenilir.

Kavramların geliştirilmesinde kişinin kullandığı önemli zihin süreçlerinden biri genelleme sürecidir. Kişi, kavramlarını çoğu halde sınırlı sayıda gözlem ve deneyimlerden genellemelere giderek geliştirir. Aynı şekilde önceden tasarlanmış deneylerden bir takım sonuçlar çıkararak bir genel ilkeye varmak da genellemedir.

Genelleme süreci aslında burada açıklandığı kadar basit değildir. Bir insanın genellemelerine etki eden birçok etken vardır. Ancak, genellemelerin hatalı olabileceği de unutulmamalıdır. Kavram gelişiminde genelleme, ilgilendiğimiz varlıkları ortak özelliklerine göre bir kategoride (grupta, sınıfta) toplama ve kategoriye ad verme sürecidir. Bu süreçte ilgilendiğimiz varlıkların hepsine ulaşmamız mümkün değildir. Bir kategoriye dâhil varlıkların ancak bir kısmı gözlenebilir, fakat kategorinin tümüne ilişkin bir genelleme yapılamaz.

Kavramların geliştirilmesinde önemli olan zihin süreçlerinden bir diğeri **ayırım** sürecidir. Psikologlar bu süreci **birbirine benzer iki uyarıcıyı ayırt edip her birine farklı tepkide bulunma** diye tanımlarlar. Bu süreç genellemenin aksine, varlıkların ve olayların birbirine benzemeyen özelliklerini görebilmeye dayanır. Kavram geliştirmede ayırım süreci genelleme süreci kadar önemlidir. Ayırımları yapabilmek genelleme yapmak kadar kolay değildir. Ayırımlar kavramlarımızda netleşmeye ve bilgilerimizde kesinleşmeye götürür. Ayırımlara ulaşılmayan hallerde kavramlarımızın anlamı genel kalır, bazen de hatalı olur.

Özel halleri inceleyerek onlardan genel hale gitme veya sınırlı sayıda deneyimden genelleme yoluyla sonuç çıkarma sürecine **tümevarım** denir. Deneysel bilgilerden genellemeye varma ilkesi daha sonra laboratuvar kullanımı ile ilgili bölümde ele alınmıştır. Deneyimlerden tümevarım bir ilkenin öğrenilmesinde kullanıldığı gibi kavram geliştirmede de kullanılır. Burada tümevarım süreci kavram öğretiminde şu şekilde kullanılır:

Önce kavramla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler sunulup, bu örneklerden olumlu olanlarının üzerinde durularak, neticede öğrencinin örnekler yardımıyla kavramı bulması sağlanır. Kavramın nihaî tanımı bu sürecin en sonunda verilir.

Kavram geliştirmede kullanılan diğer bir zihin işlemi **tanımlamadır**. Kavramlar zihnimize var olan düşüncelerdir; **terimler** veya benzer sözcükler kavramlarımızın adlarıdır. Bir kavramı sözcüklerle anlatan önermeye o kavramın tanımı deriz. Aslında bilinmeyen bir kavramı tanımlama, onu bilinen diğer kavramlarla anlatma demektir. Tanımlar da hatalı olabilir. Bir tanım bir kavramı oluşturan kategorinin gerçek elemanlarından birini dışarıya bırakıyorsa kavramın anlamını daraltır.

Bazı kavramların tanımlamayla geliştirilmesi kolaydır. Örneğin, **dik üçgen** kavramı kolayca tanımlanabilir. Çünkü bir üçgeni dik üçgen yapan nitelikler (**tanımlayıcı nitelikler**) ve dik üçgeni diğer üçgenden ayıran nitelikler (**ayırıcı nitelikler**) kesinlikle bellidir. Ne yazık ki birçok kavramda tanımlayıcı nitelikler ve ayırt edici nitelikler açıkça belirlenemez. Böyle hallerde tanımın kapsadığı kategorinin tüm elemanlarını değil, kavrama en çok uyan eleman tanımlanmaya çalışılır. Yukarıdaki kesimde belirtildiği gibi, kavramlar temsil ettikleri tipik veya en iyi (**prototip**) örneklerle tanımlanır.

Tümdengelim genel halden özel hallere inen bir düşünme sürecidir. Bu süreçte kavram önce sınıfta değişik yöntem ve tekniklerle verilir. Kavram öğretiminde tümdengelim metoduyla öğrenmenin sağlanması, Ausubel'in geliştirdiği "Sunuş Yoluyla Öğretim" kuramı çerçevesinde şöyle ifade edilir:

Öğrencilere önce öğretilen konuyla ilgili ön örgütleyici sunulur. Bu, genellikle bir kavramın tanımı ya da bir ilkedir. Ön örgütleyicinin yani kavramın tanımı ve kuralları baştan verildikten ve öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra, bu temel yapı, kavramla ilgili olumlu ve olumsuz örneklerin sunumuyla kavram pekiştirilir. Son aşamada öğrencilerin, yeni kazandıkları bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları, ilişkileri görmeleri sağlanır.”

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır.

Değerin özelliklerini şöyle sıralanabilir:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Sosyal Bilgiler Programının değerleri aşağıdaki gibidir;

Adil olma, Aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Sosyal Bilgiler 6.- 7. Sınıf Programında Değer Öğretimde Yeni Yaklaşımlar Başlığı altında aşağıdaki hususlara değinilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005c, s.45- 52):

“Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlâkî muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir.”

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Yapılandırıcılık giderek popülerleşen bilme kuramıdır. Bilginin bilen tarafından yapılandırıldığı düşüncesi M.Ö. 5. ve 6. yüzyıllarda şüpheçiler tarafından savunulmuştur. Herbart, yaşantıların önceden bilinen kavramlarla ilişkilendirilmesi sürecinden bahsetmektedir (Duit, 1995). Ancak bunlar, çeşitli kuramlarda yer alan tek tek düşüncelerden öteye gidememiştir. Bu nedenle, böyle düşünceler içeren kurumlara da yapılandırıcı kuramlar denilememektedir (Açıkğöz, 2003, s. 60).

Açıkğöz (2003, s. 60) göre yapılandırıcılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkğöz, 2003, s. 60).

Yapılandırıcılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem,2001,s.58).

Yapılandırıcılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003, s.54–55).

Yapılandırıcı anlayışın felsefesi incelendiği zaman, bu öğrenme yaklaşımının özelliklerini yansıtan bazı unsurların ön plana çıktığı görülür. Bunlar,

önceki deneyimler, bilginin kişisel ve sosyal olarak oluşturulması, değişen öğretmen ve öğrenci rolleri gibi dört temel unsurdur. Yapısalcılığın özünü oluşturan bu dört temel unsurun açılımı aşağıdaki gibidir (Orlich ve arl., 1998; Gatt, 2003: aktaran, Demircioğlu, 2006, s.256):

Önceki Deneyimler: Öğretmenler önceki bilgi ve inançlarını sınıfa getirirler. Öğrenme öğrenenlerin daha önce oluşturdukları bilgi ve bilgiler üzerine odaklanır.

Bilginin Kişisel Olarak Oluşturulması: Öğrenenler öğrendikleri bilgileri bireysel olarak oluşturmak durumundadırlar.

Bilginin Sosyal Olarak Oluşturulması: Bilgi karşılıklı etkileşim içinde paylaşıldığı ve ortak bir sonuca varıldığı takdirde öğrenilir. Bu çerçevede, işbirliğine dayalı öğrenme ve tartışma sosyal oluşturmada ön plana çıkan öğretim etkinlikleri arasındadır.

Değişen Öğretmen ve Öğrenci Roller: Geleneksel öğretim anlayışına nazaran yapısalcı anlayışta öğretmen ve öğrencinin rolleri değişmiştir. Öğretmen bir otorite olmaktan ziyade sınıf içinde öğrenmeyi hızlandırıcı ve yönlendirici konumundadır. Başka bir deyişle, öğretmenin hazırlamış olduğu aktif öğrenme ortamlarında öğrenciler, bilgiyi bizzat kendileri oluşturmalıdır.

Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı

Öğrenme, bireyin bilgiyi yorumlama ve inşa etme sürecidir. Sosyal Bilgiler konu alanı kapsamında ise öğrenme, bilgiyi oluşturma, değerlendirme, yorumlama ve kişisel perspektifini oluşturma sürecidir (Kabapınar, 2007, s.14).

Öğrenme yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1972, s. 78).

Öğrenme Morris' e (1981) göre; bilgi beceri tutum ve değerlerin çalışma, deneyim veya öğretilmesi ile kazanılması sürecidir.

Wike Mill Öğrenme Merkezinde “Öğrenme” bir örnek ile açıklanmaktadır: Bir hayvan ateşe çok yaklaşırsa, yanar. Hayvan acıyı hatırlar ve ateşten kaçınmanın

kendisinin yararına olduğuna inanır. Daha sonra ateş gördüğünde çok yaklaşırsa yanacağını, uzak durursa güvenli olduğunu bilir. Bu belli başlı olaylar, hayvanın davranışını değiştirmeye yöneltir. Bu örnekten yola çıkarak; öğrenmenin özellikleri şu şekilde açıklanabilir: öğrenmenin gerçekleşmesi için;

- Çevresinde ne olacağını hissetme,
- Bir olaya karşı tepkisinin yararlı mı, zararlı mı değerlendirebilme,
- Olayı, tepkiyi ve sonuçlarını hatırlama,
- Farklı bir davranışla karşılık verme (Pala, 2009, s.7-8).

Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır:

- Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
- Öğrenme yaşantı ürünüdür.
- Öğrenme kalıcı izlidir (Erden, 1998).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre, öğrenci çevresini anlamlandırırken mevcut düşünce biçimlerinden yola çıkar. Yeni olay ya da durumu bu düşünce biçimleri ile açıklamaya çalışır. Öğrenci mevcut düşüncesini kullanarak yeni durumu anlayabilirse, mevcut düşünce öğrencinin bilişsel yapısındaki yerini sağlamlaştırır, gerçekliğini korur. Düşüncesinin işe yaramadığını, örneğin bazı durum ve olayları açıklamakta yetersiz kaldığını fark ederse, düşüncesinde değişiklik yapmak durumunda kalır. Bilişsel psikologlar ve eğitimciler bu süreci, bilginin bilim insanları tarafından üretilmesi sürecine benzetmiş, öğrenciyi de bilim insanı olarak tanımlamıştır (Driver, 1985; Kuhn, 1989: aktaran; Kabapınar, 2007).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bir yorumlama sürecidir. Her öğrenci bir öğretmen gibi bilgiyi farklı kaynaklardan alır ve anlamak için yeniden inşa eder (Roth 1994).

Öğrenme performans temelli olarak yapılır. Değerlendirmede performans esastır. Geleneksel kâğıt-kalem testlerine alternatif aktifliği içeren değerlendirmeler yapılmalıdır. Diğer grup üyeleri, araştırma kaynakları ya da mevcut yaşantılardan alternatif sunumlar ile öğrenci hâlihazırdaki bilgilerini kullanarak yeni uygulamalarla bir problemi anlar. Sınıf için doğurgularına gelince öğretmen bir rehber ya da bir koç gibi hareket eder (Yanpar, 2005).

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme fiziksel ve sosyal ortamda gerçekleşir. Sosyal ortamın öğrenmeye ve gelişime yardımcı olduğu Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında da vurgulanmaktadır. Uno (1999) ise, yapılandırmacı kuramda öne sürülen öğrenme ilkelerini şöyle belirlemiştir: (Bıkmaz, 2006).

1. Öğrenci, öğrenilecek içeriği/ materyali önemli olarak algılamalıdır.
2. Öğrenci birçok şekilde bilgiyle derinlemesine meşgul olmalıdır.
3. Yeni öğrenilen bilgilerle önceden öğrenilen bilgilerin birbirleriyle ilişkili olması önemlidir.
4. Öğrenci yeni deneyimlerle anlayışını güncellemeli ve kontrol etmelidir.
5. Yeni öğrenilen bilgi otomatik olarak yeni durumlara transfer edilemez.
6. Öğrenme yeni bilgiyi pekiştirme ve kontrol etme stratejilerini de içeren bir süreçtir ve öğrenen ancak bunun farkına vardığında bağımsız bir öğrenen olabilir.

Windschitl (2002), bir yapılandırmacı sınıfta öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır.

1. Öğretmen öğrenilecek konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, daha sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenler.
2. Öğrencilere karmaşık, anlamlı, problem temelli etkinlikler yapmaları için olanak yaratır.
3. Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak çeşitli bilgi kaynakları ve araçlar (teknolojik ya da kavramsal) sağlar.

4. Öğrencilerle birlikte çalışır ve verilen öğrenme görevi ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına destek verir.
5. Öğretmen kendi düşünme sürecini ortaya koyar ve öğrencilerini de konuşarak, yazarak, çizerek ya da başka biçimlerde kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eder.
6. Öğrencilerden önceden belirlenmiş doğru cevaba odaklanmalarını istemek yerine, onlardan bilgiyi farklı ve gerçek ortamlara uygulamalarını, fikirleri açıklamalarını, metinleri yorumlamalarını, olayları tahmin etmelerini ve kanıtlara göre tartışmalarını ister.
7. Öğrencileri yukarıda sıralanan durumlarla bağlantılı olarak yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik eder.
8. Öğrencilerin düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamak ve onlara sadece düşüncelerinin sonuçlarını değil, süreç hakkında da geribildirim vermek üzere çeşitli ölçme stratejileri kullanır.

Yapısalcı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Süreci

Yapısalcılık, bilgiyi kurma ile ilgili olup, bilginin dışarıdan hazır alınması değildir. Yapısalcılık kuramı, öğrencinin birey olarak ön plana çıkmasını ya da dış olayları, kendi içtenlikleriyle yorumlamasını destekleyen bir görünümdedir. Her bireyin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde, deneyimler, anlamlar, yorumlamalar, bilişsel şemalarda bir diğerine göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle, yapısalcılığın uygulandığı sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir sınıf değil; öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin geliştirildiği ve çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2001: 133).

Öğretmen, danışman ve yol göstericidir. Öğrenme, yaşantılara dayandırılmalı, yani öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Problem çözme temele alınmalıdır (Sönmez, 2002: 88).

Yapısalcı öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınması gereken temel ilkeler Lebow (1993) tarafından geliştirilmiş ancak; yapılandırmacı öğrenme

kuramcılarının bu ilkeleri yorumladıkları ve genişletip derinleştirdikleri, bunun yanında temel noktalarda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Bu ilkelere dönük yapılan yorumlar sentezlenerek yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin özelliklerini yansıtmaları açısından aşağıda verilmiştir (Yurdakul, 2004: 45-51, aktaran, Uğur, 2007).

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır. Fikirlerin uygulanabilirliğini ve etkinliğini incelemek, küçük gelişmeler önermek ve öğrenenin önbilgilerini ortaya çıkarmak için, çok çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin neleri ve nasıl öğreneceklerine, cevabı aranacak sorulara, kullanılacak kaynaklara, yerine getirilecek görevlere öğretmenler karar vermemeli; öğrenenler ilgilenecekleri sorunları ve hedeflerini kendileri belirlemelidir.
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır. Dunlop ve Grabinger'e (1996) göre, öğrenme sürecinde önbilgiler en üst düzeyde kullanıldığında anlamlılık artmaktadır. Onlara göre öğrenenler, önbilgileriyle yeni bilgiler arasında ilişki kurduklarında yeni öğrenmelerin oluşması kolaylaşmaktadır. Buradaki temel gerekçe ise öğrenenlerin bildikleri konularda genellikle kendilerini daha iyi hissetmeleridir. Bunun için öğrenenlerin önbilgileri gözden geçirilmeli, ne bildiğini yansıtılmalarının sağlanması gereklidir. Öğrenenlerin var olan bilgilerini kullanmalarında metin, görsel uyarıcı, sözel tartışma, bilgisayara dayalı materyaller kullanılabilir ve önbilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurulabileceği ileri sürülmektedir.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır. Öğrenme bilişsel olduğu kadar aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçleri sosyal etkileşimi destekleyici bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrenme kaynakları olarak materyaller ve diğer bireylerle etkileşim içinde olmaları özendirilmeli, bunları sağlayacak yaşantılar etkin bir şekilde düzenlenmelidir.

- Anlamalı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere, özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yapısalcı öğrenme süreçlerinin temel hedefi, öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki kazanımlarını günlük yaşama transfer edebilmesidir. Dunlop ve Grabinger'e (1996) göre, aktarım (transfer), genelde görevlerin basitleştirilmesiyle ve izole edilip bağlamdan kopuk ele alınmasıyla yeterince gerçekleşmemekte ve bu durum öğrenenlerin ilişkiler kurmasını, içeriğin karmaşıklığını kavramasını, içeriğin gerçek yaşam problemlerine uygulanmasını zorlaştırmaktadır.
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak, bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyici etkinlikler düzenlenmelidir. Gerçek dünyadaki problemlerin tek bir doğru yanıtı nadiren ancak; problemi çözmek için pek çok yol bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi anlamlarını test etmesi için alternatif çözümleri değerlendirmeyi sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Bunun yanında çoklu gerçekliklerin algılanmasını sağlamak üzere çoklu sunum teknikleri kullanılarak anlam oluşturmaya katkı sağlanması gerekmektedir.
- Bilgiyi oluşturma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir. Honebein'e (1996) göre, oluşturmacı öğrenmenin önemli bir kazancı nasıl bildiğini bilmek olduğundan, öğrenenlerin bir problemi çözerken seçtiği yolu açıklayabilmeleri, bilgiyi oluşturma sürecini analiz etme yeteneklerini sergileyebilmelerini sağlayacak yaşantılar düzenlenmesi gerekmektedir. Oluşturmacı öğrenme sürecinde öğrenenler, kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmalı, bu süreçleri düzenlemeli ve öğrenme etkinlikleri sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkinliğini analiz etmelidirler. Bunun gerekçesi, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini yansıtarak, bir stratejiyi diğerleri ile karşılaştırabileceği ve böylelikle kendi stratejilerinin etkililiğini değerlendirebileceklerdir.
- Öğrenme için tehlikesiz, güvenli bir öğrenme-öğretme süreci oluşturulmalıdır. Yapısalcı öğrenme süreçleri, cezalandırıcı ise ya da hataları affedici değilse, öğrenenler risk almaktan çekindikleri için beklenen yararlar

sağlanamamaktadır Yapısalcı öğrenme süreçlerinin en önemli özelliklerinden biri de öğrenen hatalarıdır. Geleneksel yaklaşımın tersine, yapısalcı yaklaşımda hatalar öğrenmenin başlangıç noktası kabul edilmektedir. Özellikle grup tartışmalarında hatalar, tartışmalarla düzeltildiği zaman anlamlı öğrenmeye büyük katkı sağlamaktadır. Bu durum anlamayı teşvik ederek bilginin oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır.

- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yapısalcı öğrenme çevrelerinde, doğru söylenmeden öğrenenlerin fikirlerini oluşturmasına ve gruplamasına yardımcı olunmalıdır. Bunun için herhangi bir yargıda bulunulmadan fikirler kabul edilmeli ve doğru yanıtın nedenleri araştırılmalıdır. Yapısalcı öğrenme süreçlerinde düşünmeyi desteklemek için açık uçlu ve düşünmeyi tetikleyici sorular kullanılmalı; öğretmen yanıtı denetleyici rolden sıyrılarak dinleyici konumda bulunmalıdır. Öğrenenlerin konuyla ilgili kendi sorularını oluşturmalarını istemek düşüncelerin açığa çıkmasını ve desteklenmesini sağlamaktadır. Öğrenenlerden yanıtlarının nedenini açıklaması için “Niçin?”, “Bana daha fazla şey söyle.” gibi açıklama isteyen sorular yöneltilmesi onların düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktadır.

Marlowe ve Page’ye (1998) göre, yapısalcılığın yararları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Yurdakul, 2004: 52):

- Öğrencilerin düşünme, plan yapma yeteneğini geliştirir.
- Girişimciliği geliştirir.
- Hayatı daha iyi anlamlandırmayı sağlar.
- Nitelikli öğrenci-öğretmen etkileşimi oluşturur.
- Güdülenmeyi sağlar.
- Öğrencinin okula ilgisini artırır.
- Bireyin kendini ifade etmesine daha fazla yer verir.

Yapısalcılığı benimseyenler geleneksel eğitimi pasif, kontrole dayalı; yaratıcılık, bağımsız düşünme, güven ve kendini düzenlemeyi sınırlayan ve öğrenciyi

bağımlı kılan, düşünmeyi gerçekleştirmeyen bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Yapısalcı eğitim programına dayalı bir sınıf ortamının özellikleri su şekilde özetlenebilir (Koç, 2002: 34-35):

1) Kütüphane kaynaklarını kullanmak: Yapısalcılık sınıflarda, kütüphane ve araç gereç kullanımı önemlidir. Bu kaynaklar olmadan öğrenci merkezli program, etkin bir şekilde uygulanamaz.

2) Yönergeleri bırakıp, model olmak: Öğretmen program zorunluluğu ya da hedef baskısı olmadan öğretim yapmalıdır. İlgi duyulan konuyu farklı bakış açılarından incelemek, sorular sormak, yeni bilgilerle eskiler arasında bağlantı kurmak ve öğrenilenleri paylaşmak gerekmektedir.

3) Değerlendirme araçlarını geliştirmek: Öğretmen, öğrenmeyi ayrı, bağımsız olaylarla değil, günlük sınıf araştırmaları bağlamında değerlendirmelidir. Öğrenciler, bilgilerini her gün farklı biçimlerde gösterebilirler. Değerlendirme kapsamında öğrenci performansı, sunular, gösteriler, öğrenci dosyaları, açıklamalar, yazılar ve öğrencilerin kendi gelişimlerine ilişkin görüşleri yer almalıdır.

4) Gürültüye izin vermek: Yapısalcılığın hakim olduğu sınıflarda öğretmen ve öğrenciler sessiz olmayan bir ortamda çalışmaktadır. Sınıf meşgul, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür.

5) Sabırlı olmak: Yeni bir uygulamaya alışmak zaman ve sabır gerektirir. Sürecin başarıya ulaşacağına inanmak gerekmektedir.

6) Öğrenen olmak: Bu tür bir program, sınıftaki herkesin öğrenen olmasını gerektirmektedir. Öğretmen, öğrencilerin ilgilendiği konuyu öğrenmeye istekli ve meraklı bir öğrenci olarak model olmalıdır.

7) Verileri haftalık toplamak: Her hafta öğrenmeye ilişkin dokümanlar toplanmalıdır. Fotoğraflar, videolar, yapılandırılmış gözlemler, yazılı raporlar,

öğrenci tepkilerini değerlendirmede kullanılmalıdır. Sonuçlar, öğrenciler ve ailelerle de paylaşılmalıdır.

8) Öğrenci görüşlerine yer vermek: Öğrencilerin kavramlar hakkında ne düşündüğünü bilmek öğretmene, öğrenci ilgi ve isteğine dayalı öğretim planlaması ve uygulamasında yardımcı olur.

9) Öğrencilerin önbilgilerini dikkate almak: 6, 16 ya da 60 yaşında olsun tüm öğrenciler dünyanın nasıl olduğu ile ilgili görüşlerini şekillendiren yaşantılarla sınıfa gelirler. Eğitimciler, öğrencilerin hipotezlerini test etmelerine imkân verdiklerinde öğrenme gerçekleşmiş olur.

10) Özgün görevler planlamak: Öğrenme ortamı, beceriler, içerik ve görevler gerçekçi, ilgili, özgün ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak biçimdedir. Problem çözme, üst düzey düşünme becerileri ve derinlemesine kavrama üzerinde durulur.

11) Etkileşimi desteklemek: Bilgiyi yapılandırma, sosyal anlaşma ve işbirliği yoluyla gerçekleşir. Farklı bakış açılarını görmek için işbirlikli öğrenme yaklaşımları kullanılır.

Yapısalcı yaklaşımda öğretmenin temel işlevi, öğrencilerin aktif katılımı için ve onların önceki bilgileriyle anlamlı bağlar kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik eder ve cesaret verir. Öğrenciyi eleştirel düşünmeye teşvik eder ve öğrenme esnasında analiz, sentez yapmaya yönlendirir. Bu yaklaşımda zaman sorunu diye bir problem gündeme getirilmemeli, nitelik ön plana çıkarılmalıdır. Plan esnek olmalı ve hedefler ile içeriğin ana teması belirlenmelidir. Ancak içeriğin öğrencilere göre değişebileceği öngörülmelidir. Dersler genelde öğrenci sunumlarını, aktif ve farklı aktivitelere katılımı gerektirir. Planda süre kesin sınırlarla ayrılamaz. Öğrenci aktifliği zaman alabilir fakat bu şekilde daha nitelikli ve kalıcı öğrenme sağlanabilir. Aktiflik; problem esaslı öğrenmeyi, sorgu aktivitelerini, öğrencinin konu hakkında düşünmesini cesaretlendirecek olan öğretmen ve

akranlarıyla diyalogları, bilginin çok yönlü kaynağının açığa çıkarılmasını ve, öğrencilerin kavrayışlarını çeşitli şekillerde gösterecek etkinlikleri içerir (Yanpar-Sahin, 2001: 465-466).

Brooks ve Brooks (1993) yapısalcı bir öğretmen olabilmek için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır (Yurdakul, 2004: 98):

- Öğrenci katılımını kabul ve teşvik etme.
- Verileri ve temel kaynakları çok çeşitli, etkileşimli materyallerle birlikte sunma.
- Sınıfta analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilimsel terminoloji kullanma.
- Öğrencilerin tepki, düşünce, deneyim ve ilgilerinin dersleri yönlendirmesine, öğretim stratejilerinin ve içeriği değiştirmesine izin verme.
- Öğrencilerle önkoşul kavramları paylaşmadan önce her öğrencinin kavramı doğru olarak anlayıp anlamadığını sorgulama.
- Öğrencileri hem kendi aralarında hem de kendisiyle iletişim için teşvik etme.
- Öğrencileri birbirlerine anlamlı sorular sormaya teşvik etme.
- Öğrencilerin başlangıçtaki düşüncelerini oluşturma.
- Öğrencilerin başlangıçtaki hipotezlerle ilgili olarak benzerlik ve zıtlıkları tartışmalarına fırsat verme.
- Soru sorduktan sonra öğrenciye süre tanıma.
- Öğrencilerin metafor yaratması ve aralarında ilişki kurmalarına fırsat verme.
- Öğrencilerin doğal merakını, sarmal öğrenme modelini sık sık kullanarak giderme.

Çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Yapısalcı yaklaşımın felsefe ve mantığının, başka deyişle öğretim ilkelerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapısalcı öğretim etkinliklerini yürütmeye dikkat etmesi gereken unsurların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demircioğlu, 2006, s. 265):

- Yapısalcılıkta basit ve tek bir öğretim yaklaşımı yoktur.
- Bireyler bir dizi farklı durumlarda öğrenir.
- Bilgi aktarılmaz bizzat öğrenilir.
- Planlama yapısalcı öğretim anlayışına göre yapılmalıdır.
- Derse başlamadan evvel öğrencilerin isteklendirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerden, öğretimi yapılan konuları problem haline getirerek öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenci kendine sunulan örnek ve etkinlikler doğrultusunda bilgiyi yapılandırmaya teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin oluşturdukları bilgilerin geçerliliğın sınanabilmesi için öğrencilere işbirliğı içinde çalışabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilere öğretimi yapılan konunun ışığı altında zengin bilgi kaynakları sunmalıdır.
- Öğrencilere birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme ödevleri verilmelidir (Deryakulu, 2000; Gatt, 2003: aktaran, Demircioğlu, 2006, s. 265).

Demirel (2001, s.135)'e göre, yapısalcılığın olduğı sınıflarda etkili bir öğretimin olabilmesi için, öğrencilerin birtakım görev ve sorumlulukları vardır ve bunlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler birbirlerinin düşünmelerini sağlayacak açık uçlu sorular sorarlar.
- Öğrenciler kendi tecrübe ve yaşantılarını sınıf ortamına getirerek diğer arkadaşlarıyla paylaşır ve bu sayede bazı arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur.
- Öğrenciler grup çalışması yaparken, kendi üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye özen gösterir.
- Öğrenci, kendisini ve birlikte çalıştığı diğer arkadaşlarını objektif bir şekilde değerlendirmeye çalışır.
- Grup içerisinde kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörölü bir şekilde karşılar.

- Sınıf ortamında etkili bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin ortaya çıkabilmesi için çaba gösterir.
- Yeni öğrendiği bilgi ve becerileri yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için eline geçen her türlü fırsatı değerlendirir.

Yapısalcılıkta değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine yeni durumlara uygulama, açıklama ve tahminleri içermektedir. Öğrenci, öğrenme sürecinde ve karmaşık öğrenme durumlarında sınanmalı ancak bunun için geleneksel sınav türleri kullanılmamalıdır (Yurdakul, 2004: 54).

Semerci (2001: 433), yapısalcı değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Pekiştirme sağlamak.
- Kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması.
- Öğrencinin kendi kendini analiz etmesine olanak tanımak.
- Biliş ötesi bir araç olarak, çoklu bakış açılarının topluma uygun olup olmadığının belirlenmesi.

Marlowe ve Page'ye (1998) göre yapısalcı değerlendirmelerde (Yurdakul, 2004: 55-56):

- Öğrenci çalıştığı konu ile ilgili açıklama için sınıf dışına çıkıyorsa bu problem olarak görülmemekte ve değerlendirme için bir ölçüt de kabul edilmemektedir.
- Öğrenciler değerlendirme araçları ve ölçütleri hazırlamaktadırlar.
- Öğrenciler yeni ünitenin başlangıcında nasıl bir değerlendirme yapılacağını belirlemektedirler.
- Öğrenciler, değerlendirmenin daha fazla öğrenmek için bir araç olduğunu bilmekte ve bir öğrenciyi diğeri ile karşılaştırma amaçlı olmadığını bilmektedirler.
- Öğrenciler, değerlendirmenin sınıfta yapılanlarla bağlantı kurmada nasıl

kullanılacağını bilmektedirler.

Yapısalcı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz parçalarıdır. Yapısalcı yaklaşıma göre öğretim etkinliklerinin düzenlendiği sınıflarda klasik anlayışta değerlendirme yapılmamalıdır. Yapısalcı yaklaşımı benimsemiş öğretmenler, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışırlar. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme ve öğrencilerde hangi düzeyde davranış değişikliği olduğunu görmeye yardımcı olur (North Central Regional Educational Laboratory: aktaran, Demircioğlu, 2006, s. 263).

Günümüzde yapısalcı yaklaşımın benimsenmesi ölçme ve değerlendirme sisteminde önemli değişimleri gündeme getirmiştir. Buna göre, öğretme-öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek için sürecin içine yerleşmiş bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca neleri, nasıl yaptığını değerlendirmek ve bunu yaparken de farklı ölçme araçlarını kullanmak (öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, öğretmen gözlemleri, projeler, bireysel ve grup değerlendirme, akran değerlendirme vb.) söz konusudur. Değerlendirme bilginin yanısıra tutum, araştırma, sorgulama, problem çözme vb. gibi değerli öğrenme ürünlerine de odaklanmaktadır (Duit & Treagust, 1995; Welch, 1995; Bauer, 1999; Sherman, 2000; Windschitl, 2002: aktaran, Bıkmaz, 2006).

Tüm öğretim etkinlikleri gibi, ölçme ve değerlendirmenin de temel işlevi, öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiği artırmaktadır. Bu işlev çerçevesinde öğretimi tamamlayan son süreç olarak ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi, planlanıp kullanılırsa, öğretim daha etkili olacağından, öğrenciler çok daha iyi öğreneceklerdir. (Gronlund, 1998). Bu temel işlevi dışından ölçme ve değerlendirme, aşağıda belirtilen işlevler açısından gereklidir(Çağlar, 1970; Gümüş, 1977: aktaran, Karaca, 2008, s. 2):

- Öğretim ile belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının saptama,
- Öğretim kararlarının alınabilmesi,
- Öğretim yöntem ve materyallerinin öğretimin amacına uygun olmasını sağlama,
- Öğretimin konu gereklerine ve öğrenci özelliklerine uygun olmasını sağlama,
- Öğretim kararlarının konuyla ilgili, anlamlı ve güvenilir bilgiye dayanması,
- Öğrencilerden düzenli olarak öğretim süreci hakkında bilgilendirilmeleri,
- Öğretimin başarılı olamayan öğrencilere yönelik çözümler getirebilmesi,
- Başarılı olan öğrencilerin güdülenmesi,
- Öğretim aksaklıklarının giderilmesi.

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler ve politikacılar çeşitli kararlar almak durumunda kalırlar. Bu kararlar öğrencinin yetenekleri, gelişim düzeyi ve gelişme potansiyeline bağlı olarak alınmak durumundadır. Öğrencinin yeteneklerinin, gelişim düzeyinin ve gelişme potansiyelinin belirlenmesi sistematik olarak ölçme ve değerlendirme gerektirir. Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır. Bunlar (Worthen, White,Fan, Sudweeks, 1999; Kubiszyn, Borich, 1993: aktaran Semerci, 2007, s. 5):

- Öğretimle ilgili kararlar,
- Not verme ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin gelişim düzeyini ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar,
- Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar,
- Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar,
- Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar,
- Öğretim programı ile ilgili kararlar,
- Yönetim ile ilgili kararlar.

Performans değerlendirmeyi açıklamadan önce ölçmenin tanımını, sonra da değerlendirmenin tanımını yapmaya çalışalım.

ÖLÇME

Geniş anlamda lme, gözlenen niteliklere sayı, sembol, kod, derece veya unvan ile ifade edilmesidir (Semerci, 2007, s. 14).

lme, geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar ve semboller vermektir (Magnusson, 1967: aktaran, Kan, 2006).

lme, varlık veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliği sahip oluş derecelerini belirleme işidir. Bu belirlemede, gerçekte var olanın, ilişkileri belirlenmiş bir semboller sistemi (formel ilişkiler sistemi) ile betimlenmesine çalışılır. Betimlemede, llen büyüklükler arasındaki ilişkiler, bir semboller sistemindeki ilişkilerle gösterilir. Bu ikisi arasında mümkün olan en yüksek derecede bir uyumun, yani llen büyüklüklerde var olan bir ilişkinin kullanılan semboller sisteminde de aynen bulunması koşulunun sağlanmasına çalışılır (Turgut, 1977: aktaran, zelik, 1998, s. 13).

lme bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda lme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Bu anlamda, bir kişinin cinsiyetinin (kadın-erkek), bir erkeğin medeni halinin (evli-bekar-dul-boşanmış) ne olduğunu; belli bir gündeki sıcaklığın kaç derece ya da bir çocuğun ağırlığının kaç kilogram olduğunu belirtmek birer ölçmedir (Tekin, 1982)

lme, belirli bir niteliğin llerek ölüm sonuçlarının bir sayı ya da sembolle belirtilmesidir (Turgut, 1997).

Kısaca ölçmenin tanımı, bir özelliğe sahip oluş derecesini belirtme olarak yapılabilir.

Ölçmede bazı özellikler doğrudan gözlenebilir. Bazı özellikler ise, doğrudan değil dolaylı biçimde gözlenir. Bundan ötürü, doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Doğrudan ölçmede, ölçme konusu olan özelliğin kendisini dolaysız olarak ölçebiliriz. Örneğin; boy ve ağırlığın ölçülmesi, doğrudan ölçmedir. Bazı özellikler doğrudan ölçülemezler. Doğrudan ölçülemeyen özellikler, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik gözlenerek, dolaylı olarak ölçülürler. Örneğin; sıcaklık ve zekâ, doğrudan değil dolaylı olarak ölçülür (Tekin, 1982, s. 32).

Kan (2006) göre, doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olmak üzere üç tür ölçmeden söz edilebilir. Ölçmeye konu olan değişkenlerin değerlerinin, araya bir başka değişken sokulmadan doğrudan doğruya gözlenerek gözlem sonuçlarının bir sayı ya da sembolle ifade edilmesidir (Tekin, 1992; Turgut, 995; Turgut, ve Baykul, 1992; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001: aktaran, Kan, 2006, s. 4). Ölçülmek istenen değişkenin veya özelliğin doğasına bağlı olarak bazı durumlarda doğrudan gözlem yapılamaz. Bu durumda ölçme işlemi, ölçülmek istenen değişkeni veya özelliği bir başka değişken veya özellik yardımı ile gözleyerek yapılmaya çalışılır. Bu tür ölçmeye dolaylı ölçme denir (Tekin, 1992; Turgut, 995; Turgut, ve Baykul, 1992; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001: aktaran, Kan, 2006, s. 4). Gerek sosyal bilimlerde, gerekse fen bilimlerinde bazı değişkenler ile veya daha fazla değişken ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye dayanan bağıntılar yardımıyla tanımlanır. Tanımları gereği bu tür değişkenlerin ölçümleri, değişkenin tanımında yer alan diğer değişkenler ve bu değişkenler arasındaki bağıntıyı ifade eden aritmetik işlemler sonucunda elde edilir. Bu tür ölçmeye türetilmiş ölçme denir(Tekin, 1992; Turgut, 995; Turgut, ve Baykul, 1992; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001: aktaran, Kan, 2006, s. 5).

Ölçme varlıkların ilgilenilen özelliklerini tanımlama işidir. Sosyal bilgiler dersinde yaşamla ilgili birçok şeyi ölçeriz. Örneğin; günlük sıcaklığı ölçme, çocuğun

boyunu ölçme, yüksekliği ölçme, medeni hali belirleme, tutumları, becerileri, bilgileri; deprem şiddetini, nabızı, derinliği, uzunluğu, nemi, yağış miktarını, meyvenin ağırlığını v.b. ölçerek “ne kadar?” sorusunun yanıtını bulmaya çalışırız (Gelen, 2006, s. 297).

Ölçme betimleyici bir işlemdir; bir sonuç veya özelliğin objektif olarak miktarını belirlemek için kullanılır. Değerlendirme bir yargılama işidir. İki şeyin karşılaştırmasına dayanır. Bunlardan biri ölçme veya diğer gözlem yollarından elde edilen verilerdir. Diğer değeri değer yargılarımıza bağlı, yani istenileni veya bekleneni ifade eden ölçüt kabul ettiğimiz ölçülerdir. İki işlemi birbirinin tamamlayıcısı sayabiliriz (Yıldırım, 1983, s. 3).

Cevap Aranılan Soru	Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu
1. Niçin eğiteceğiz?	1. Eğitimin amacı
2. Ne öğreteceğiz?	2. Eğitimin içeriği
3. Nasıl kazandıracacağız?	3. Eğitimin yöntemi
4. Nerede eğiteceğiz?	4. Eğitimin ortamı
5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne kadar ulaştığını nasıl anlayacağız?	5. Ölçme ve değerlendirme

(Yılmaz, 1996, s. 24).

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarını belirli ölçütlerle karşılaştırarak ölçülen niteliğe ilişkin bir karar verme işlemidir (Semerci, 2007, s. 14).

Tekin (2000) ve Yılmaz (2002)’e göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına oradan da bir karara ulaşma sürecidir (Gelen, 2006, s. 297).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle veya ölçütler takımıyla kıyaslayıp bir karara varılması sürecidir (Baykul, Kelecioğlu, Gelbal, 1993; Baykul, 1999; aktaran, Karaca, 2008, s. 20).

Özçelik (1998)'e göre değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir (Özçelik, 1998, s. 221).

Öncül (2000)'e göre değerlendirme, özenli bir inceleme ile varlığın değerini ya da niceliğini belli etme, yargıda bulunma, anlamlılığını belli etme, kanıtları gözden geçirme, sonucu karşılaştırarak önemini belli etme işidir(Gelen, 2006, s. 297).

İlköğretim Matematik Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı kitabında “İlköğretim Okulları Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları İle İlgili Ortak Açıklamalar” başlığı altında ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olarak belirtilmektedir. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir(MEB, 2005b).

İyi bir değerlendirme sistemi (MEB,2005b, s.334):

- Öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.

- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

Programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmışken;

- Okuduğunu anlama, kritik etme, yorumlama
- Bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma
- Grafik ya da tablo halinde verilen bilgilerden sonuç çıkarma
- Gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma
- Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme
- Araştırma yapma
- Öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma

gibi becerilerin önemi artmıştır (MEB, 2005b, s. 334).

Öğretmenler bazen öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması gerekir. Bu durum her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Bazı öğrenciler

tartışma sırasında sessiz kalırken, iş, yazmaya geldiğinde çok güzel şeyler yazabilirler (Levstik ve Barton, 2001; aktaran MEB, 2005b).

Öğretmenler; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı (rubric) vb. araç ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığı ve üst zihinsel becerilerini ne kadar geliştiğini öğrenim süreci içinde değerlendirirler. Ayrıca, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testler de kullanarak hem süreci hem de sonucu değerlendirmiş olurlar (MEB, 2005b)

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme ile bilgilerin, İlköğretim Matematik Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programında belirtildiği açıklanmıştır. Aşağıda İlköğretim Matematik Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programında belirtilen bazı ölçme araçları ve yöntemleri ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir:

Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Görüşme (Mülakat): Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

Aşağıda bazı örnek görüşme soruları verilmiştir:

- Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
- Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
- Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
- Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?

Gözlemler: Çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin:

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını
- Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını
- Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler.

Aşağıdaki noktalar, öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlayacaktır.

- Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanınız.
- Her öğrenciyi birkaç kez gözlemleyiniz.
- Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemleyiniz.
- Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendiriniz.
- Yapılan gözlem için değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar gözlemlediğiniz zaman kaydediniz.

Sözlü Sunum: Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında iyi bilgi sağlarlar. Kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı ya da akran değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme yapılabilir. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır. Aynı zamanda problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir.

Projeler: Projeler, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir.

Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir.

- Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
- Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
- Kendilerine dışardan bakma yetisi gelişir.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Akran Değerlendirme: Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar. Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlı davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric): Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En faydalı dereceli puanlama anahtarı, kendi yaptıklarınızdır.

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.

- Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar.

Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

- Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleyin.
- Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin.
- Yeterlik düzeylerine karar verin.
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürünler ya da becerilerin anahtarını oluşturun.
- Davranış, ürün yada her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa kriterler yazın. Burada önemli olan düzeyler arasında kriterleri iyi ayırt edebilmektir. Beceriler hangi düzeyde olursa, bir alt veya üst kritere ait olabilir.
- Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanmasıdır.

Amaçlarına Göre Dereceli Puanlama Anahtarı

1. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır.

PUAN	ÖLÇÜTLER
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.

3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi fakat yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklendi fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler vardı.

2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur.

PUAN	İÇERİK
4	Haritadaki bütün işaretler doğru ve dikkatli bir şekilde yerleştirilmiş. Sınır çizgileri doğru ve özenle çizilmiş.
3	Bütün işaretler haritada var. Bunların çoğu da haritaya doğru yerleştirilmiş.
2	İşaretlerden bir kaç haritada yok. Haritada olanların da bir kaç doğru yerleştirilmemiş.
1	İşaretlerin çoğu haritada yok. Olanların çoğu da doğru yerleştirilmemiş.
PUAN GÖRÜNÜMÜN YETERLİĞİ	
4	Haritanın görüntüsü temiz ve çok renkli. Haritadaki işaretler çok kolay okunuyor.
3	Haritada birkaç renk var. Bazı işaretler kolay okunmuyor.
2	Sınırlı sayıda renk kullanılmış. İşaretlerin ne olduğu haritadan zor okunuyor.
1	Renkler ya hiç yok ya da çok az kullanılmış. İşaretler çok az kullanılmış.
PUAN HARİTA ELEMANLARI	
4	Haritanın başlığı, yön oku, ölçeği, anahtar bölümü (lejant), kaynağı, enlem ve boylamları haritada bulunmaktadır.
3	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu var. Bunların çoğu da doğru ve kolay anlaşılmalıdır.
2	Standart bir haritada olması gerekenlerin yarısı yok.
1	Standart bir haritada olması gerekenlerin çoğu yok.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo): Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı Nedir?

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik etmek.

Öğrenci Ürün Dosyası Neleri İçerir?

Öğretmen tarafından hazırlanan rehber (öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu anlamalarına, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar.)

- Öğrencilerin yazılmış ödevleri(taslak yada bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anekdotları
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler
- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kâğıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimlerin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağını gösteren kâğıtlar).

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriğini Seçmek İçin Stratejiler

- Öğrencinin en iyi çalışması
- Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmalar
- Öğrencinin çok övüdüğü şeyler
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yapılan seçimler

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir?

• Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.

- Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar.
- Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.

• Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?

• Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaları dâhil edeceğini

saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olarsa da karar öğrenciye ait olacaktır.

- Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle belgelemek gereğini duyabilmelidir. Ölçütler listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü Nedir?

- Veli, ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Yapacakları

- Öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce öğretimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirleyiniz. Kendinize, bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğinizi, öğrencilerinize de hangilerini öğrenmek istediklerini sorabilirsiniz.

- Öğrenci ürün dosyasını sınıfınıza tanıtınız. Varsa elinizde bir örnek bunu öğrencilerinize gösteriniz.

- Öğrencilerinize, öğrenci ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunu söyleyiniz.

- Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğini söyleyiniz (sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).

- Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretlerini kırmayınız (başlangıçta 4–5 madde).

- Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (öğrencilerinize puanlama ve dereceli puanlama anahtarıyla ilgili bilgi veriniz.).

- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar kullanabilirsiniz.

- Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya ekleyebilirsiniz.

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği

- Dosyanın “içindekiler” bölümü
- Önsöz, özet (ya da özgeçmiş) (Burada öğrenci çalışmalarının başlangıçtan o ana kadarki gelişimini anlatır. Öğrenci başlangıçta neredeydi? Bu aşamaya nasıl geldi?)
- Öğrenci tarafından dosyaya konulan tüm ürünler ya da çalışmalar.
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar.
- Her ürünün dosyaya konulmasının nedeni? Burada öğrenci kendisi ile ilgili görüşlerini belirtir. Bundan ne öğrendim? Bu çalışmayı neden sakladım? Çalışmayı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım? Benim için bu çalışmanın anlamı nedir? Hangi alanda zayıfım?
- Öğrenci Ürün dosyasının değerlendirilme Ölçütleri

Performans Değerlendirme: Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir.

- Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister.
- Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir.
- Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.
- Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.
- Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir.
- Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmelidir.
- Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile eşleştirilmelidir.

- Öğrenciler performans ödeviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler.

- Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

Hangi Tür Etkinlikler Performansa Dayalı Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilir?

Ürünler: Kompozisyon, makale yazma, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma vb.

Üst düzey düşünme becerileri: Bilgiyi edinme, düzenleme, kullanma vb.

Gözlenebilir performanslar: Deney yapma, kroki, resim çizme, bir araç yapma vb.

Alışkanlıklar ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme, kendini ifade etme, sunum yapabilme vb.

Kavram Haritaları: Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturur (Novak, 1998).

Kavram haritaları;

1. Bir konunun öğretiminde,
 2. Öğrenmeyi kolaylaştırmada,
 3. Öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada,
 4. Değerlendirme yapmada
- kullanılabilir.

Kavram Haritalarını Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Ölçütler

1. Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi

- Kavramlar, en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.
- Kavramların yerleşimi genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.

2. Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi

- Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayırım belirgin olmalıdır.
- İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.
- İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.

3. Kavramların çapraz bağlanması

- En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.
 - Çapraz bağlantılar, öğrencinin, birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir.
 - Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır.

Kavram Haritalarının Oluşturulma Aşamaları

1. Önceden hazırlanmış bir örneği öğrencilerinize gösteriniz.
2. Bu örnekte kavramların harita üzerinde nasıl birleştiğini sorunuz.
3. Harita üzerindeki çapraz bağlantıların neyi ifade ettiğini gösteriniz.
4. Öğrencilere yeni bir kavram haritası hazırlatmak için, onlardan en çok bildikleri kavramları ya da onlara kısa bir metin verip, metinden çıkardıkları kavramları listelemelerini isteyiniz.(Gerekirse yardım ediniz.).
5. Sonra bu kavramları en genelden daha özele doğru sıralamalarını isteyiniz.
6. Hangi kavramın konuyla en çok ilişkili olduğunu sorunuz ve bunu daire içine almalarını isteyiniz.

7. Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olana doğru kavram ilişkisini hazırlamasına fırsat veriniz. Kavram haritalarını oluşturmalarına yardımcı olunuz.

8. Öğrencilerinize, kendi kavram haritalarına dayanan kısa bir hikâye yazdırınız.

Tutum Ölçekleri: Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimdir (Özgüven, 1999).

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlışı seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler de kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2002).

Tutum ölçekleri, tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önde gelen ve yaygın olarak kullanılanıdır (Tavşancıl, 2002). Tutum ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur.

Tablo: Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı

Seçenek	Olumlu Puanı	İfade	Olumsuz Puanı	İfade
Kesinlikle katılmıyorum	1		5	
Katılmıyorum	2		4	
Kararsızım	3		3	
Katılıyorum	4		2	
Tamamen katılıyorum	5		1	

Kısa Cevaplı Maddeler: Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen madde türüne denir. Bu tür maddeler bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar. Kısa cevaplı maddeler iki türdür. Birisi soru cümlesi, diğeri eksik cümle tipindedir.

Bu Maddelerin Yazımında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar

1. Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.
2. Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
3. Sorunun cevabı kesin olmalıdır.
4. Bir sınavdaki sorulardan bazıları başka sorulara ipucu olmamalıdır.
5. Soru cümlesi, cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
6. Her soru için bırakılan boşluk aynı uzunlukta olmalıdır.
7. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir. (Örnek: Yer kabuğunun ana maddesi dır.).

Çoktan Seçmeli Testler: Çoktan seçmeli bir madde, kök ve seçeneklerden oluşur. Kök, kazanımın ifade edildiği veya sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır. Öğrenciye yöneltilen sorunun cevabı genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrenciden istenen, doğru cevabı, verilenler arasından seçip işaretlemesidir. Bu maddeleri, öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla kullanamayız. Daha çok bilgi, zihinsel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılırlar. Fiziksel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılmazlar.

Çoktan Seçmeli Madde Tipleri

Her Zaman Tek Bir Doğru Cevabı Olan Maddeler: Madde kökünde sorulan sorunun kesin olarak bir tek doğru cevabı vardır.

Örnek: İç Anadolu Bölgesinin en yüksek bölümü hangisidir?

A) Konya B) Yukarı Sakarya C) Yukarı Kızılırmak D) Orta Kızılırmak

En Doğru Cevabı Olan Maddeler: Bu maddelerde seçeneklerden birindeki cevap en doğrudur.

Örnek: Türkiye’de 1980–2000 yılları arasında en fazla göç alan il aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ankara B) İstanbul C) İzmir D) Adana E) İzmit

Bileşik Cevap Gerektiren Maddeler: Birden fazla cevabı bulunan soruların yoklanmasında en çok başvurulan ve çok kullanışlı olanıdır. Seçenek bulmada kolaylık sağlar.

Örnek: Bir bireye ait nüfus cüzdanında, o bireyin kimliğine ilişkin hangi bilgi ya da bilgilere ulaşılır?

- I. Cinsiyet
- II. Eğitim durumu
- III. Kan grubu
- IV. Mesleği

A) I–II B) Yalnız II C) I-III D) Yalnız III

Çoktan Seçmeli Maddelerin Yazılmasında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar

1. Madde kökünde tek ve temel bir fikir olmalıdır.
2. Her madde karmaşık davranış, beceri zincirleri yerine, yalnızca bir tek zihinsel beceri üzerine odaklanmalıdır.
3. Madde kökü olabildiğince açık seçik ifade edilmiş olmalıdır.
4. Madde kökünde gereksiz açıklamalardan ve ifadelerden kaçınılmalıdır.
5. Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmamalıdır.
6. Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.

7. Seçeneklerin tümü ifade, gramer ve konu bakımından homojen bir grup oluşturmalıdır.

8. Seçeneklerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.

9. Cevapları kişilere göre değişebilecek sorulardan kaçınılmalıdır.

10. Tuzak niteliğinde olan sorulardan kaçınılmalıdır.

11. Çeldiricilerin doğru cevaba yakınlığı arttıkça maddenin güçlüğü de artar.

12. Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, bunların seçeneklere yerleştirilmesi belli bir sırada olmalıdır.

13. “Yukarıdakilerin hepsi” seçeneği dikkatli kullanılmalıdır (Bu seçenek, maddedeki bütün seçeneklerin birbirine çok benzer olduğu hallerde kullanılabilir.).

14. “ Yukarıdakilerin hiç biri” seçeneği doğru cevap olarak kullanılmamalıdır.

15. Seçenek sayısı testin hitap ettiği öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Örneğin, üçüncü sınıfta üç seçenekli; dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda dört; orta öğretim düzeyinde ise beş seçenekli olması önerilir.

16. Seçenekler birbirinden bağımsız olmalı, biri diğerlerini içerir özellikte olmamalıdır.

17. Bir testteki bütün maddelerin seçenek sayıları aynı olmalıdır.

Eşleştirmeli Maddeler: İki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Kim?, ne?, nerede? gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.

Eşleştirmeli Maddelerin Yazımında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar

1. Eşleştirme madde grubunda yer alan öncüller listesi ile cevaplar listesinin her biri benzeşik olmalıdır.

2. Bir eşleme takımında öncüllerle cevaplar eşit sayıda olmamalıdır.

3. Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.

4. Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır.

Uzun Cevaplı Maddeler: Bu tip maddelerde, öğrencilere bir ya da birkaç soru verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap vermesi istenir.

Bu Maddelerin Yazılmasında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar

1. Her madde değişik yorumlara açık olmayacak biçimde açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.

2. Maddelerin başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir açıklama bölümü belirtilmelidir.

3. Maddeler ders kitaplarından ve diğer okuma kaynaklarından aynen alınmamalıdır.

4. Maddeler birbirinden bağımsız olarak cevaplandırılmalıdır.

İki türü vardır:

a. Sınırlı Cevap Maddeleri: Bu tip maddelerde verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur (... üç neden belirleyin, iki benzerlik yazın gibi).

b. Açık Uçlu Maddeler: Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler.

- Açık uçlu maddelerde, şans başarısı faktörü ortadan kalkar.
- Öğrencinin düşüncelerini organize etmesine olanak sağlar.
- Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına imkan verirler.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir.

Küçükahmet (2003)'e göre öğretim değerlendirilmesi için bazı ilkeler uyulması gereği vardır. Bu ilkeler sosyal bilgiler öğretiminde gerekli ve geçerli olan ilkelerdir (Gelen, 2006, s. 298):

- Değerlendirme; öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretim işinin ise kuvvetli ve zayıf taraflarının belirlenmesini sağlar.
- Değerlendirme, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve her türlü tedbiri zamanında almak amacıyla yapılır.

- Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, onun bir çok yönünü tanımlanmasıyla mümkündür. Çünkü öğrenme bireyin bir çok açıdan değişikliğe uğramasına neden olur. Bu nedenle çoklu değerlendirme yapmak gerekir.
- Değerlendirme bir süreçtir. Öğrenci sürekli kontrol altında bulunduğunun farkına varmalıdır.
- Değerlendirme çok boyutludur. Değerlendirme birkaç soru ile hüküm verme işi değildir. Öğrencinin öğrenme süreci içindeki etkinlikleri, fiziksel, sosyal, psikolojik, kişilik ve zihinsel özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılandırmacı kuramda değerlendirme; pekiştirme sağlama, kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması, öğrencinin kendi kendini analiz etmesi gibi amaçları içermektedir (Semerci, 2001). Bu amaçlara dayalı olarak, öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanısıra alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine de yer verilmesi gerekmektedir. Zaten yapılandırmacı anlayışta öğrenciler kendilerine yöneltilen otantik problemler için çözüm önerilerini, kimi zaman çeşitli sunum tekniklerini kullanarak sözlü bir biçimde, kimi zaman da yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri ürünleri sergileme biçiminde ortaya koyarlar. Alternatif değerlendirme yöntemleri sayesinde de öğrencilerin düşünme süreçlerini ve bu süreç sonunda yarattıkları ürünleri değerlendirme olanağı bulunmuş olur (Duban, Küçükyılmaz, 2008).

Ölçme ve Değerlendirme Arasında İlişki

Değerlendirme süreci, ölçmeyi de içine alan bir kavramdır. Değerlendirme ölçmeye göre daha kapsamlıdır. Değerlendirme sürecinde önce ölçme sonra değerlendirme gelir. Ölçmeye dayanmayan değerlendirme, önyargı ya da tahmin olur. Değerlendirme ise sübjektiftir. Ölçme sonucu ile ilgili öznel değer yargısıdır (Yılmaz, 2002).

Değerlendirme bir ölçme sonucunu gerektirir. Doğru bir değerlendirme; geçerli, güvenilir ve objektif bir ölçmeye bağlıdır. Değerlendirme, ölçme sonucu ile ölçüt arasındaki uyuma bakılarak bir karara ulaşılır. Kararın doğruluğu yapılan ölçmenin hatalardan arınık olmasına ve ölçüte uygun olmasına bağlıdır (Öztürk, 2005).

PERFORMANS DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilidir ve onların gelişimlerini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar. 1980 sonları, 1990 başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirme konusu değerlendirme reformu içinde genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır (Korkmaz & Kaptan, 2002; Korkmaz & Kaptan, 2003). Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (Spady & Marshall, 1991; aktaran Korkmaz, Kaptan 2003, s.159).

Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Marzano, Pickering, Mctighe, 1993; aktaran Bıçak, 2008).

Performans değerlendirme Çepni (2007) 'e göre ise öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara bir alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrikler) kullanarak tespit etmektir. Performansların değerlendirilmesinde üst düzeyde düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerilerini geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme oldukça önemlidir.

Performans değerlendirme süreci, önceden tanımlanmış ölçütlerle öğrencinin bir beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini değerlendirme etkinliklerini kapsar.

Geleneksel testlerin aksine, performans değerlendirme, öğrencilerin bir hedefi gerçekleştirebileceğini gösteren, çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerini uygulamalarını gerektiren görevler içerir (Nitko, 2001; aktaran, Bıçak, 2008)

Performans değerlendirme, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine akademik bilgilerini uygulayabilme ve bunu problem üzerinde gösterebilmeleri ile ilgilenir, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek durumlarda göstermelerini sağlar (Airasian, 1994).

Okullarımızda, birçok durumda yazılı sınavlara öğrencilerin performansları ölçülmeye çalışılmaktadır. Merkezi sınavlarda ise performans değerlendirmeleri; Bloom ve Piaget' in öğrenme kuramlarına (bilişsel kuram) uygun olarak hazırlanan standart testleri kullanılarak yapılmaktadır. Fakat bu sınavlarda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve grup içindeki performanslarını ölçmek veya davranışlarını gözlemek oldukça zordur (Çepni, 2007).

Performans değerlendirmelerde çok daha az yapılandırılmış ve problemi tanımlama, veri toplama, organize etme, birleştirme, bilgiyi değerlendirme gibi becerileri geliştirmenin önemli olduğu davranışlar ön planda tutulmaktadır. Dolayısıyla, performansların değerlendirmeleri, çoğunlukla bilimsel yöntemin ve bilim adamlarının bir problemi çözmek için takip ettiği basamakların önem kazandığı, farklı yaklaşım ve materyallerin denendiği ve değerlendirildiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve geliştirilmesine vurgu yaptığı yaklaşımları kapsamaktadır. Performans değerlendirme ek doğru ve en iyi cevap mantığını kabul etmemektedir. Ayrıca performans değerlendirme ile öğrencinin ezberci mi, yoksa üretken mi olup olmadığını, öğrenmenin işlemsel mi yoksa kavramsal olarak mı gerçekleştiğini ve çoklu zeka teorisine uygun olarak hangi zeka türlerinde daha çok gelişiminin ortaya çıktığı hususlarının tespit edilmesine fırsatlar sağlanmaktadır (Çepni, 2007).

Performansların değerlendirilmesinde uyulması gereken temel ilkeleri Çepni (2007) şöyle sıralamaktadır:

- Değerlendirme uzun süreli olmalıdır.

- Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalıdır.
- Hem bireysel hem de grup değerlendirmeleri yapılmalıdır.
- Değerlendirmede hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır.
- Değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır.
- Değerlendirmedeki hedefler açık olarak yazılmalıdır.
- Değerlendirilen konu hakkında ön fikirler ileri sürülmelidir.
- Değerlendirilmesi istenen konu ilgi çekici hale getirilmelidir.
- Değerlendirme müfredattaki konularla ilişkilendirmelidir.
- Puanlar nota dönüştürülmelidir.
- Kurallara uygun olarak değerlendirme gerçekleştirilmelidir.

Performans değerlendirmede uyulması gereken kuralları NCR (Nation Research Council: Ulusal Araştırma Konseyi) tarafından tespit edilmiştir. Çepni (2007) bu standartları şu şekilde belirtmiştir:

- Değerlendirmede öğrenmeleri için değerlendirme en önemli olan süreçlerin alınması
- Değerlendirmede öğrenciye sunulan durumlarla ilgili verilerin de dikkate alınması
- Öğrenci başarısıyla öğrenme ortamlarının birlikte ele alınması
- Başarılarını göstermeleri için öğrencilere yeterli fırsatların sunulması,
- Değerlendirme işlemleri ve yöntemlerinin farklı zamanlarda kullanıldığında daha önceki sonuçlara ulaştıracak kadar tutarlı veriler sağlanmalı,
- Değerlendirme işlemlerinin farklı deneyim ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alması olarak sıralamıştır.

Performans değerlendirme sürecinin avantajları şöyle sıralanabilir (Erkan, 2006, aktaran; Bıçak, 2008).

- Öğrencinin bilgiyi kullanarak gerçek yaşam durumlarına benzer sorunların çözümüne dönük ürünler ortaya koymasını sağlar.

- Performans değerlendirme ölçütleri kullanılarak tekrarlanabilir zaman ve emekten ekonomi sağlar.
- Öğretmen tek bir değerlendirme aracıyla öğrencinin performansının birçok boyutunu ölçebilir.
- Aynı değerlendirme aracı kullanılarak öğrencinin zaman içindeki gelişimi bir çizelge dahilinde izlenebilir.

Çepni (2007, s. 197-198) göre performans değerlendirilmesinde uyulması gereken kurallar şunlardır:

- **Değerlendirme uzun süreli olmalı:** Burada öğrenciye bir araştırma projesi verilebilir ve öğrencinin bu süreci nasıl kullandığına, süreçteki performansına, yaptığı işe karşı tutum ve kararlılığına ve sonuçta ortaya koyduğu ürüne bakılır. Bu takipte uzun süre olabilir.
- **Değerlendirme birçok beceriyi kapsamalı:** Yapılan değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarında çoktan seçmeli veya tam anlamıyla yapılandırılmış bir test değil, daha az yapılandırılmış ve birçok beceriyi ve zeka türünü ölçebilen özellikte olanlar kullanılmalıdır. Gözlem yapma, ölçme, sınıflandırma, sıralama, verileri kaydetme, hipotez kurma, değişkenleri belirleme sayı ve uzay ilişkisi kurma, gibi temel beceriler veya dilsel, mantıksal, bedensel ve içsel gibi zeka türleri de ölçülebilmelidir.
- **Hem bireysel hem de grup değerlendirmeleri yapılmalı:** Bireysel değerlendirmelerin yanında grupla birlikte değerlendirmeye de önem verilmelidir. Bu süreçte bireyin grupla olan iletişimi ve etkinliği ile birlikte sosyal zeka boyutu da irdelenmelidir.
- **Değerlendirme hem ürüne hem de sürece odaklanmalı:** Günümüzde değerlendirmede ürünle birlikte daha çok sürece vurgu yapmanın eğitimsel olarak anlamlı olduğu belirtilmektedir. Çünkü, bireyin düşünüp karar verebilmesi ve gerçek becerilerini gösterebilmesi için sürece ihtiyaç vardır ve dolayısıyla bireye bu fırsat sunulmalıdır. Bu durum şekillendirici (formative) değerlendirme ve tamamlayıcı (summative) değerlendirmenin mantığıyla örtüşmektedir. Şekillendirici değerlendirme; öğretim süreci ilerlerken öğrencilerin öğrenmelerinin ve gelişimlerinin değerlendirilmesini amaçlar.

Bu tür değerlendirmeler, hem formal hem de formal olmayan yollarla yapılabilir. Tamamlayıcı değerlendirme ise; öğrenci eğitim süreci sonunda bir bütün olarak değerlendirilir. Belirlenen kazanımların gerçekleşme oranı ve düzeyine öğrenme etkinliklerinin sonunda bakılır.

- **Değerlendirme birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır:** Öğrenciler hakkında gerçek değerlendirmeler yapmak için veriler birçok kaynaktan toplanmalıdır. Bunların bazıları; derinlemesine gözlemler, mülakatlar, anekdotlar, informal gözlemler ve sorular ve çok amaçlı testler gibi sıralanabilir. Ayrıca, kavram haritaları, V diyagramı (Vee Diagram) yapılandırılmış grid, tanımlayıcı dallanmış ağaç gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir.
- **Değerlendirmedeki hedefler açık olarak yazılmalı:** Burada öğrencilerin hangi yönünün değerlendirilmek istendiği ve verilen konunun öğrenilmesinde hangi bilgi, beceri ve tutumun kazanılması gerektiği ve hangi konularla bağlantılarının yapılması gerektiği açık ve anlaşılır bir şekilde karara bağlanmalıdır.
- **Değerlendirilen konu hakkında ön fikirler ileri sürülmelidir:** Bunu etkili yapabilmek için ilgili alanda yazılmış eserleri taramak veya deneyimlerimizden yola çıkararak fikirler veya hipotezler ileri sürmek gerekir.
- **Değerlendirilmesi istenen konu çekici hale getirilmelidir:** Bunun için konuları öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği problemlerle ilişkilendirmek gerekir. Bu süreçte konular genel ifadelerden çıkarılıp, daha çok ölçülebilir ve gözlenebilir özelliklere dönüştürülmesi gerekir.
- **Değerlendirme müfredattaki konularla ilişkilendirilmelidir:** Değerlendirilen hususun müfredatın hangi konusuyla uyuştuğu, değerlendirme yapılmadan önce hangi konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği, ne çeşit materyale ve araç gerece ihtiyaç duyulduğu ve bu süreçte olası problemlerin neler olabileceğinin dikkate alınması gerekir.
- **Puanlar nota dönüştürülmeli:** İlk başta neyin değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Daha sonra değerlendirmenin sürece mi yoksa sonuca mı odaklanacağına karar verilir. Eğitimci, bu süreçte hangi davranışa veya

öğrenme boyutuna ne kadar puan vereceğine kendi deneyimini kullanarak veya meslektaşlarına danışarak karar verebilir.

- **Kurallara uygun olarak değerlendirmeyi gerçekleştirmeli:** Burada öğrencilerle iletişime girilerek iyi veya kötü giden işler hakkında kendilerinden bilgi alınmaya çalışılır. Bu süreci daha etkili hale getirmek için başka neler yapılması gerektiği konusuna ağırlık verilir.

Performans Değerlendirmede Kullanılan Teknikler

Performans değerlendirmede kullanılan teknikleri şöyle sıralayabiliriz (Çepni,2007; Bıçak, 2008):

1. Kapsamlı gözlemler yapma
2. İnfomal gözlemler yapma
3. Yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütme
4. Anekdot kayıtları tutma
5. Akran değerlendirme yaklaşımını kullanma
6. Tutumları ölçme
7. Uzun süreli projeler
8. Grup projeleri
9. Ürün seçki dosyaları
10. Deneyleler
11. Simülasyonlar
12. Performans görevleri

Çepni (2007) performans değerlendirmede kullanılan tekniklerin bazılarının açıklamasını şöyle yapmaktadır:

1. **Kapsamlı Gözlemler Yapma:** Bu teknikte öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içinde yürüttükleri etkinlikleri ölçebilmeleri için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış gözlem çizelgelerini kullanmaları önerilmektedir.
2. **İnfomal Gözlemler Yapma ve İnfomal Sorular Kullanma:** Basit bir gözlem en az üç öğeden oluşur. Bunlar; insanların ne yaptığını izlemek,

ne söylediğini dinlemek ve olayları daha iyi anlamak için sorular sormak, olarak sıralanabilir.

3. **Yarı-Yapılanmış Mülakatlar Yürütme:** Burada esas amaç öğrencilerin verilen bir konudaki bilgi ve beceri düzeylerini ölçmektir. Özel bir konuda derinlemesine soru sorma, cevap eksikse veya açık değil ise tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sunma bu teknik ile gerçekleşir.
4. **Anekdot Kayıtları Tutma:** Anekdot kaydı bir olaya rehberlik eden, olayın kendisi ve olayı takip eden durumun olgularına dayanan olayın hikâyesinin özetidir. Bu olgulara dayanan tanımlama; genellikle eğer olay olumsuzsa olayın kısa bir açıklaması ve durumu düzeltebilecek bir öneri ile ya da olumluysa, tekrarlanmasına olanak sağlayan koşulları sağlayıcı bir açıklamadan oluşur.
5. **Sözel Performans Değerlendirme:** Sözel yetenek hemen hemen bütün konu alanları için geçerli olan, kişinin kendisini konuşma ve anlatma yolu ile ifade edebilme yeteneğidir. Öğrenciler günlük hayatta; okulda ve okul dışında sayısız olaylarda konuşma işini sergilemek zorundadır. Bu performans değerlendirmesinin odaklandığı bazı işler; nesnelere, olayları ve deneyimleri tanımlama; bir serideki basamakları açıklama, olağanüstü bir durumda bilgi sağlama ve birini ikna etmedir.
6. **Akran Değerlendirme ve Özdeğerlendirme Yaklaşımını Kullanma:** Akran değerlendirmesi en genel anlamıyla bir öğrencinin hazırlamış olduğu ödev, araştırma ve proje gibi çalışmaların kendi arkadaşları tarafından değerlendirilmesidir. Özdeğerlendirme, bireyin kendisi veya bir grubun bireyin değerlendirmesi şeklinde olabilmektedir. Bu yönü ile öz değerlendirme akran değerlendirilmesinden daha kapsamlı bir değerlendirme şeklidir.
7. **Tutum Ölçme:** Öğrencilerin tutumları, gözlem ve mülakat yardımıyla tespit edilebilir. Fakat tutumları, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış tutum anketleri ile ölçmek, hem pratik, hem de etkili bir yoldur.
8. **Yazılı Görüşler Alma:** Bu tür performans değerlendirmesinde, sözlü veya yazılı olarak bireylere sorular yöneltilerek bunlara yazılı cevaplar

vermeleri istenir. Birey yazma sürecinde öncelikle düşündüklerini organize eder, ayrıca düşünüp yazması için kendisini yeterli zaman verildiğinden dolayı, örneğin; bireyin niçin başarılı veya başarısız olduğu, bir davranışı sergilerken diğerini niçin sergilemediği gibi hususlar kendi ifadelerinden açıkça ortaya çıkabilir. Bu yolla araştırılan bir konuda bireyin bilgi düzeyi daha etkili öğrenilebilir.

- 9. Pratik Yapma:** Bu amacı gerçekleştirmek için, öğrenci veya öğretmene yönelik pratik yapma merkezleri geliştirilmiştir. Öncelikle ne tür bilgi ve beceri öğrenilmesi- öğretilmesi amaçlanmışsa, oluşturulan merkezler bu tür araç ve gereçlerle, laboratuvar malzemeleriyle veya dokümanlarla donatılmıştır. Burada öğrencinin neyi başarıp neyi başaramadığı bilindiğinden dolayı, kendisi için gerekli olan fakat başaramadığı davranışlar bir şekilde ona kazandırılmaya çalışılır.

Performans Değerlendirilmesinde Geçerlik ve Güvenirlik

Çepni'ye (2007) göre geçerlik, yürütülen değerlendirme faaliyeti sonunda ortaya çıkan durumun hedeflerle ne derece tutarlılık gösterdiği ile ilgilidir.

Eliot, (1995) de performans ölçümünün geçerli olması için dört şart ileri sürmüştür (Çepni, 2007, s. 223). Bunlar:

1. Ölçme aracındaki maddeler ile dersin davranışları arasında paralellik olması,
2. Kullanılan ölçme araçları öğretmen ve öğrenciler için anlam taşımaları ve ölçme aracındaki maddeleri sağlamaları için pozitif bir tutum kazandırılması,
3. Ölçme aracının öğrencinin seviyesine uygun fakat öğrencinin üst bilişsel becerilerini kullanmaya yönelik olması,
4. Puanlamanın açık ve anlaşılır bir şekilde yapılmasıdır.

Çepni'ye (2007) göre, performans ölçümünün geçerliliğini yükseltmek için aşağıdaki hususlar göz önüne alınmalıdır:

- 1. Üçgenlemeyi sağlamak:** Öğretmen yalnızca bir ölçme aracından elde ettiği veriler ile bir yargıya varmamalı, ölçme sürecinde başka ölçme araçlarını da kullanarak vardığı yargıyı kontrol etmelidir.
- 2. Ölçme sonuçlarını paylaşmak:** Öğretmenin ölçme sonucu elde ettiği verilerden yola çıkarak vardığı sonuçları öğrencileri ile paylaşması ve fikir birliğine vardığı veya varamadığı hususları belirtmesi gerekir.
- 3. Uzun süreli gözlemler yapmak:** Gözlemlerden alınan sonuçların doğru olup olmadığını kontrol etmek için, ölçümleri tekrar tekrar yinelemek gerekir.
- 4. Değerlendirme sonuçlarını diğer bireylerle paylaşmak:** Varılan sonuçları aynı öğrenciyi tanıyan diğer bireylerle paylaşmak.
- 5. Öğretmenin ön yargılarını belirlemek:** Öğretmenin bir öğrenciyi formal olarak değerlendirmeye başlamadan önce, o öğrenci hakkında duygu düşünce ve inançları açık olarak belirtmesi gerekir.

Güvenirlilik, performans değerlendirmesinde ortaya çıkan durumların tutarlı olmasıdır. Performans değerlendirmesinde güvenirliliği sağlamak öğrencinin performans ölçümlerini iki veya daha fazla kez ölçüp, elde edilen sonuçların tutarlılığına bakılmalıdır. Performans değerlendirmesi çok zaman alan ve çok kapsamlı bir çalışma olduğu için güvenirliliği düşüktür.(Çepni, 2007, s. 224-225).

Performans değerlendirmesinde geçerlik ve güvenirliliği artırmak amacıyla birtakım öneriler sunulmuştur (Arisian, 2001; aktaran, Çepni, 2007, s. 225-226):

1. Performans değerlendirmesine başlamadan önce değerlendirmenin ne amaçla yapılacağı belirlenmelidir.
2. Performans kriterleri öğrencilere verilmeli ve öğretilmelidir.
3. Performans kriterleri gözlemlenebilir davranışlar şeklinde belirtmeli ve “en uygun” , “en doğru” gibi ifadelerden kaçınılmalıdır. Çünkü bu ifadeler öğrenciler arasında farklı algılamalara sebep olabilir. Açık, net, iyi tasvir edilmiş kriterler kullanarak objektif olan (farklı bireyler tarafından farklı anlamlara sebebiyet vermeyen) davranışlar belirlemek gerekir.

4. Performans kriterleri öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Aşağı sınıf seviyelerinde daha fazla açıklayıcı ifadeler yer almalıdır.
5. Performans değerlendirmesinde kullanılan kriter sayısı çok olmamalı, sayı makul bir seviyede tutulmalıdır. Çünkü fazla kriterin olduğu ölçme aracını doldurmak (gözlem yapmak) ve puanlandırmak zor olacaktır ve doldurma sırasında hata yapma olasılığı artacaktır. Bu durum geçerliği azaltacaktır.
6. Daha fazla açık uçlu ve bol tasvirlerin yapıldığı kaybetme metotları performans değerlendirmesinden daha faydalı (geniş açıklamalar içerir ve öğrencini söylemek istediği daha kolay anlaşılır) olmasına rağmen, rubrik, dereceli ölçekler veya kontrol listesi şeklindeki ölçüm kaydetme metotları en kolaylarıdır.
7. Performans değerlendirmesinde bütün öğrencilere eşit muamele yapıldığından emin olmak gerekmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 24.11.2005 tarihinde, B.08.0.TTK.0.01.01/12225 sayılı, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Açıklamalar konulu genelgede aşağıda belirtilen hususlardan bahsedilmiştir:

“ 1–5. sınıflar düzeyinde öğretim programlarının özellikle ölçme-değerlendirme uygulamalarında, yetersiz bilgilendirilmeden kaynaklanan bazı güçlüklerin aşılması için genelge yayınlamıştır. İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalarını aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yapacaktır.

Bilindiği gibi **ilköğretim 1- 5. sınıflar düzeyinde Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerinin** yeni hazırlanan öğretim programları 2004–2005 Öğretim Yılında dokuz ilde 130 ilköğretim okulunda pilot uygulaması yapıldıktan sonra, 2005–2006 Öğretim Yılı'ndan itibaren **ülke ölçüğünde uygulanmaya** başlanmıştır. Pilot uygulama sürecinde programlar hakkında alınan geri bildirimler programlara yansıtılmış, programların düzeltilmiş,

baskıları bütün ilköğretim okullarımıza gönderilmiş ve ilgi genelge ile de **programın uygulanması ile ilgili usul ve esaslar** okullara bildirilmiştir.

Başkanlığımıza gelen çeşitli başvuru ve değerlendirmelerden 1–5. sınıflar düzeyinde öğretim programlarının özellikle ölçme-değerlendirme uygulamalarında, **yetersiz bilgilenmeden kaynaklanan bazı güçlüklerin yaşandığı anlaşılmıştır**. Bu nedenle, uygulayıcıların yeniden bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve **öğretmenlerin** Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmaları aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yürütmeleri gerekmektedir.

Buna göre;

1. Yeni öğretim programları öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, onlara üst düzey becerileri kazandırmayı hedefleyen **öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejilerini esas almaktadır**. Eğitim öğretim sürecinde yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de bu yaklaşıma uygun olması gerekmektedir. Her öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarını aynı şekilde sergileyemeyecekleri düşüncesiyle, onlara kendilerini ifade edebilecekleri, **klasik ölçme araçları yanında, farklı fırsatlar sunulmalıdır**. Bu fırsatlar aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki üst becerilerini değerlendirmelerini de sağlayacaktır. **Gözlem formları, posterler, performans ödevleri, projeler, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) ve bunları puanlamaya yardımcı olan kontrol listeleri ile dereceli puanlama anahtarları (rubric) vb, araçlar bu amaca hizmet edecektir. Öğretmenler**, eğitim öğretim sürecinde yapacakları değerlendirme etkinliklerinde, şimdiye kadar kullandıkları kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan testleri kullanacakları gibi, yukarıda sıralanan değerlendirme etkinliklerini de kullanacaklardır.

2. İlköğretimde değerlendirmenin amaçları içinde yer alan öğrenme **eksikliklerinin belirlenmesi** ve bunları gidermeye yönelik önlemlerin alınması, öğrenci başarısının **değerlendirilmesinden önce** gelmektedir. Ders kitaplarında

verilen grup değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçekleri vb. değerlendirme etkinliklerinin **amacı**, öğrenme **eksikliklerinin belirlenmesi** ve **iyileştirmesine** yönelik tedbirlerin alınmasıdır. Bu etkinlikler bilgi, beceri, değer ve davranış bakımından **öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek**, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin performansına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirim vermek amacıyla ders kitaplarına konulmuştur. Bunların **hangi sıklıkta uygulanacağı** veya **hangi kazanımların işlenmesinden sonra** uygulanması gerektiği hususunda öğretmenlerin tereddüde düşmeleri halinde, tereddüt/eritti gidermek için okullara gönderilen 2005 tarihli program baskılarından veya ttkb.meb.gov.tr/ogretmen adresindeki internet ortamında yayımlanan program tablolarının "**AÇIKLAMALAR**" sütunundan yararlanılabilir.

3. Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde sınıfta yaptıkları **öğrenme etkinliklerinin her birinin sonunda değerlendirme yapmak yerine**, ünite/ tema ölçeğinde aralarında benzerlik, yakınlık, tamamlayıcılık ilişkisi bulunan birkaç kazanımla ilgili etkinliklerin uygulanmasından sonra ya da çok özet bir etkinliğin sonunda, programlarda önerilen değerlendirme etkinliklerinden uygun gördükleri bir veya birkaçını uygulayabilirler. Bu amaçla kitaplarda kullanmaları için önerilen öz değerlendirme, grup değerlendirme vb. formları kullanabilecekleri gibi bunlardan yararlanarak oluşturabilecekleri açık uçlu sorularla da öz değerlendirme, grup değerlendirme çalışmaları yapabilirler. Bu değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin hazırlayacakları performans ödevleri ve proje/projeler ile öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki başarıları değerlendirilir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yapacakları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanabilecekleri araçların ve yöntemlerin özellikleri ile uygulama örneklerine "**İlköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı**" kitabının "**İlköğretim Okullun Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Çatışmaları ile İlgili Ortak Açıklamalar**" bölümünde ve yukarıda belirtilen internet adresinde yer verilmiştir.

4. Öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki gelişimlerini belirlemek için kullanabilecekleri araçlardan birisi olan **öğrenci ürün dosyaları**,

öğrencilerin bilgi ve becerilerini bir bütün olarak kullanmalarını gerektiren çalışmaları, öğrencilerin bu çalışmayı ortaya koyarken gösterdiği çabaları ve dolayısıyla öğrencilerin gelişimini yansıtan bir değerlendirme aracıdır. Öğrenciler, yıl boyunca üzerinde çalıştıkları performans ödevlerinden, projelerden ve diğer çalışmalardan kendi performanslarını en iyi yansıttıklarını düşündüklerini dosyaya alırlar. Her dönem boyunca **dosyaya konulacak ürün sayısı 4–6 arası olmalıdır**. Bunun için öğrencilerin 3–4 haftalık aralıklarla yaptığı çalışmalardan en iyi yaptığını düşündüklerini seçmeleri için **öğretmen, öğrencilere fırsatlar sunar**. Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler de seçimlerini yaparlar. II. dönemde öğrenci, dosyasına performansını yansıtan yeni ürünler eklerken, isterse birinci dönemde yaptığı çalışmalardan tercih ettiğini de geliştirebilir. Ürün dosyasını değerlendirmek için eğer imkân varsa, yılsonunda öğrencinin o zamana kadar yaptığı çalışmalarından dosyasında bulduklarını velisine ve diğer arkadaşlarına kısa sunular şeklinde sunması sağlanabilir

5. Her yarıyılıda nota dönüştürülmek üzere, her dersten asgari/azami kaç proje çalışması ve/veya performans ödevinin yapılacağı ve bunların karneye nasıl yansıtılacağına ilişkin düzenlemeler **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği** çerçevesinde çalışılmakla olup, bu çalışmalar tamamlanınca ayrıca okullara duyurulacaktır. Ancak, söz konusu yönetmelikte gerekli yapısal düzenlemeler yapılan kadar öğretmenlerimiz sürece dayalı **Ölçme etkinliklerini uygulamakla birlikte öğrencinin karnesine geçecek notu yürürlükte bulunan yönetmelik hükümleri çerçevesinde yapacaklardır.**”

İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme konulu 2006/95 sayılı genelge 19.12.2006 tarihinde yayımlanıp aşağıdaki hususlara değinilmiş ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramlar açıklanmıştır:

“Öğretim programlarının uygulanmasına yönelik gerek illere düzenlenen rehberlik, bilgilendirme ve değerlendirme ziyaretleri esnasındaki gözlemlerden, gerekse Bakanlığımızın erişim sitelerine gönderilen bazı sorulardan, ilgede kayıtlı "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde; ilköğretim

kurumlarında okutulmakta olan derslerin ölçme ve değerlendirmesine ilksin yapılan değişiklikler hakkında uygulayıcıların tereddüt yaşadığı tespit edilmiştir. Konuya ilişkin tereddütlerin giderilmesi ve uygulamada birliğin sağlanması amacıyla aşağıdaki açıklamaların yapılmasına gerek duyulmuştur. Mayıs 2006 tarih ve 2584 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" in 71. maddesinde; "Bu yönetmelik 2006-2007 öğretim yılında uygulanmak üzere yayımı tarihinde yürürlüğe girer."denilmektedir. Buna göre yönetmelikte yapılan tüm değişiklikler, 7 ve 8. sınıflar da dahil ilköğretimin tüm sınıflarında uygulanacaktır. Yönetmelikte ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulanması istenilen araç ve yöntemler yalnızca aktif (öğrenci merkezli) öğrenme yöntemlerinin uygulandığı programlarda değil, diğer yaklaşımlara göre hazırlanmış programlarda da uygulanabilecek niteliktedir. Ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemler de kullanılacaktır.

Bu ölçme araç ve yöntemlerinden;

1. Proje

a. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. maddesinde, "Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar." denilmektedir. Öğrenciler istedikleri takdirde farklı derslerde ya da aynı derste birden fazla proje hazırlayabilir. Projeler teslim edildikleri yarıyıldan değerlendirilir.

b. Not çizelgesinde projeye ait sütun sayıları üç olarak belirtilmesine rağmen, öğrenciler bir yıl içerisinde istedikleri sayıda proje alabilirler. Aynı dersten birden fazla proje alan öğrencilerin proje notu, projelerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir.

c. Öğrenciler farklı derslerden proje almışlarsa, aldıkları puanlar o derslerin projeyi teslim ettikleri yarıyıl notuna dahil edilir.

ç. Öğrencinin proje çalışmasını hangi dersten alacağı, 1-5. sınıflarda sınıf öğretmenin, 6-8. sınıflarda şube rehber öğretmenin gözetiminde belirlenir. Projeler ilgili branş ya da sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirilir.

d. Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler.

e. Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkanlara göre yapılabilecek nitelikte olmalıdır.

f. Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.

g. Grup çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınır.

g. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı, aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.

2. Performans ödevi

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. maddesine göre "Her yarıyılıda derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar." denilmektedir. Buna göre;

a. Performans ödevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerle öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir.

b. Not çizelgesinde performans ödevlerine ait sütun sayısı üç olarak belirtilmesine rağmen, üçten fazla ya da daha az sayıda performans ödevi verilebilir. Ödev puanlarının aritmetik ortalamaları alınarak ilgili dersin yarıyıl notunun belirlenmesi için ortalamaya dahil edilir.

c. Performans ödevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir.

ç. Performans ödevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır.

d. Performans ödevleri, öğrencilerin yarıyıl notunu etkilediğinden öğrencinin ödevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevin belirli aşamaları sınıf ortamında gerçekleştirilir ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

3. Ders içi performans

a. Öğrencilerin ders içi performansları değerlendirilirken sınıf içi etkinliklere katılımları, derslere hazırlıklı gelip gelmedikleri, arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmaları, sınıf içi tartışmalara katılımları gibi durumlar dikkate alınır.

b. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi performanslarını değerlendirirken gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarından uygun olan aracı kullanırlar.

c. Bu araçların, her etkinlik sonunda kullanılması zorunlu değildir. Öğretmen gerekli gördüğü etkinliklerden sonra ve ünite / tema sonlarında kullanır.

ç. Ders içi performanslara ilişkin puanlar belirlenirken yukarıda sözü edilen araçlar kullanılarak verilen puanların aritmetik ortalaması alınıp dersin yarıyıl notunun belirlenmesi için ortalamaya dahil edilir.

4. Öğrenci ürün dosyası

a. Öğrencilerin gelişimi ve başarıları hakkında bilgi veren bir ya da birkaç ders alanına ilişkin çalışmaların toplandığı dosyadır.

b. Öğrenci ürün dosyaları, 1-5. sınıflarda öğrencilerin farklı derslere ilişkin çalışmalarını içine alan tek bir ürün dosyası olarak hazırlanır.

c. 6-8. sınıflarda öğrenciler tüm dersler yerine ilgi duydukları, başarılarını ve gelişimlerini göstermek istedikleri derslere ait dosya hazırlarlar. Bu ürünleri isterlerse tek dosyada muhafaza ederler.

ç. 6 - 8. sınıflarda öğrenciler ders yılı başında ürün dosyası hazırlamak istedikleri ders ya da derslerin öğretmeni ile görüşerek ürün dosyası hazırlamak istedikleri dersleri belirler ve kararlarını şube rehber öğretmenine bildirirler.

d. Öğrenci ürün dosyası, hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilir.

e. Öğrenci hangi derslerden ürün dosyası hazırlamış ise o derslerin ders içi performans notları belirlenirken ürün dosyası için yapılan değerlendirme öğretmen tarafından dikkate alınır.

5. Öğrenci değerlendirmeleri

a. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler belirli ölçütler doğrultusunda kendilerini ve akranlarını değerlendirirler.

b. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılır.

c. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılır.

ç. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilere not verilmez. Sonuçlar öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılır.

İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 16.04.2009 tarihinde yayınlanan proje ve performans konulu, 2009/37 nolu genelgede proje ve performans görevleri açıklanmış ve aşağıdaki hususlara değinilmiştir:

2004-2005 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuş olan yeni öğretim programları ölçme ve değerlendirme yönünden bir önceki öğretim programlarından bazı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklardan biri, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında hem geleneksel (kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli sorular vb.) hem de performansa dayalı (projeler, performans görevleri, ürün dosyaları, akran değerlendirme vb.) ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin bir arada kullanılmasıdır.

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamaların izlenmesi sonucunda, İlgili (a) da belirtilen 'Yönetmelik' in 32, 35, 38 ve 40'ncü maddeleri ve İlgili (b), (c), (ç) yazılarla da konuyla ilgili ilköğretim okullarına bilgilendirmeler yapılmasına rağmen performans görevleri uygulamalarına ilişkin yeni bir açıklamaya ihtiyaç duyulmuştur.

■ Performans görevleri, programlarda belirtilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, iş birliği yapma ve iletişim gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren ve öğrenciler tarafından bir ürün ortaya konulmasıyla sonuçlanan çalışmalardır. Bu görevlerle öğrencilere birden çok beceriyi kullanma, bu

becerileri geliştirme ve sergileme imkânı sağlanmaktadır. Performans görevleri; öğrencilerin, internetten ya da ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmalarını değil; bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığı ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal becerilerini işe koşmalarını sağlamalıdır. Önemli olanın, elde edilen bilginin özgün bir biçimde yeniden yorumlanmasına imkân veren becerilerin ortaya konulması olduğu unutulmamalıdır. Bu çalışmalarda amaç, öğrencilerin sahip oldukları becerileri değerlendirmektir.

■ Yenilenen öğretim programlarının yerel imkânları ve bireysel özellikleri dikkate alması, son derece esnek yapıya sahip olması, ölçme ve değerlendirmede, yöntem ve araç seçiminde ekonomikliği, kullanışlılığı ve pratikliği beraberinde getirmektedir. Performans görevleri öğrencinin yapmakta, öğretmenin ise takip etmekte ve değerlendirmekte zorlanacağı güçlükte olmamalıdır. Şartlara göre pratik ve ekonomik çalışmalar yapılmalıdır.

■ Derse hazırlık ve/veya öğrenmelerin pekiştirilmesi amacıyla verilen araştırmalar ya da çalışmalarla performans görevleri karıştırılmamalıdır. Performans görevlerinde araştırma safhası var ise bu, çalışmanın sadece bir aşaması olmalıdır. Performans görevlerinde araştırma gerekiyorsa, araştırmanın maddi olarak öğrenciye yük getirecek, öğrencinin ulaşmakta zorlanacağı kaynaklardan verilmemesine ve görevin öğrenci seviyesinin üzerinde olmamasına özen gösterilmelidir. Bu çalışmalarda öğrencinin kendi çabası ile ulaşabileceği kaynaklara yönlendirilmesi esas alınmalıdır. Velilerin gerekli kaynak ve materyallere ulaşma, yol gösterme vb. konularla öğrencilere yardımları dışında, görevi yapmak gibi katkılarının olmamasına dikkat edilmelidir. Velilerin veya başkalarının yaptıkları çalışmalarla öğrenci performansı değerlendirilemez. Bu sebeple öğrenci tarafından yapılmayan çalışmalar değerlendirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını gerçekleştirdiği süreci gözlemlemeli ve anında geri bildirim vermelidir.

■ Projeler, öğrencilerin kendini tanımasına ve keşfetmesine yardımcı olan, bilimsel süreç becerilerini kazandıran ve geliştiren, öğrencinin ilgi alanına giren konulardan tercih edilen ve Bundan dolayı istediği ders ya da derslerden seçilen çalışmalardır. **Performans görevleri** ise dersteki eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini gözlemlenebilir kılarak

değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalardır. **Bundan dolayı performans görevleri, okul imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda, görevde var ise sadece araştırma safhasının okul dışında, diğer safhalarının ise sınıf ortamında yapılarak öğretmen tarafından gözlenmesi gereken pratik çalışmalar olmalıdır.** Örneğin, kazanımlara bağlı olarak ve puanlama anahtarı hazırlanarak tartışma, deney düzeneği kurma veya uygulama, günlük hayattaki bir problem durumunu matematiksel olarak çözme, drama yapma, grafik çizme, broşür hazırlama, makale yazma, maket hazırlama, gezi planı yapma, okuduğu yazı hakkında eleştiri yapma ve bunu sunma, iki olayın analizini yapma, bilimsel gözlemlerini tablo oluşturarak gösterme, bilimsel bir olayı sözel ve görsel olarak betimleme vb. öğrenci ve öğretmeni zorlamayan, bir ders sürecinde uygulanabilecek basit ve ekonomik çalışmalar şeklinde olmalıdır.

■ Öğretim programları, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında çok sayıda performans görevi ve proje örnekleri verilmiştir. Bu örneklerin tamamının öğrencilere verilmesi zorunluluk değildir. **Performans görevlerinin sayısı öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânları dikkate alınarak her dönem için öğretmen tarafından belirlenmelidir. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerini, özelliklerini ve yakın çevre imkânlarını göz önüne almalı ve öğrencinin seviyesine uygun performans görevi oluşturmalıdır.** Ayrıca performans görevlerinin öğrencilere farklı zamanlarda verilebileceği de unutulmamalıdır.

■ Her performans görevinin bir dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi gereklidir. Bir dereceli puanlama anahtarı birden çok öğrenci için tek sayfada hazırlanıp kullanılabilir. Bu tür uygulamalarda önemli olan, ölçütlerin göreve uygun olmasıdır. Kitaplarda verilen dereceli puanlama anahtarları da çalışmanın içeriği, öğrenci seviyesi vb. niteliklere göre yeniden düzenlenebilir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarları öğrencilerle paylaşılmalıdır. Performans görevleri ve projeler değerlendirilirken salt ürün değil, süreç de değerlendirilmelidir. Bu sebeple dereceli puanlama anahtarı süreci de değerlendirebilecek şekilde geliştirilmelidir.

■ Performans görevleri ve projeler salt not vermek için kullanılmamalı, amacın sadece değerlendirme değil öğrencilere beceri kazandırma da olduğu

unutulmamalıdır. Bu sebeple çalışmalarda **zamanında ve etkili geri bildirim** **ağırlık verilmelidir.**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DEĞERLENDİRME

Sosyal Bilgiler dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler Programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili konular, kavramlar ve becerilerle ilgili eksiklerini belirlerken, bireysel gelişimlerini izlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Böylece, değerlendirme öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabilmesi gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder (MEB, 2005c).

Sosyal Bilgiler Programı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanında, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekânı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri geliştirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımları kavratması bakımından öğrencinin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler dersinde, kullanılan değerlendirme teknikleri öğrencinin geçmişi, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeye çalışmalıdır (MEB, 2005c).

Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğu için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların tarihsel ve coğrafi becerileri uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar geçmişteki bir karakterin kararlarının

tartışıldığı sırada sebep sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kullanırken, olayları kronolojik olarak yerleştiremeyebilir. Yine bazı çocuklar harita çalışmalarında, bazıları da sözlü sunumda daha iyi olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerini değerlendirilmesini sağlamalıdır (MEB, 2005c).

Aynı şekilde, bazı değerlendirme tipleri de belli konular için daha uygundur. Örneğin; bir ilköğretim öğrencisinin geçmişteki insanların, olayların ve nesnelerin tartışıldığı sırada, sınıf içi etkinliklere katılımı, grup çalışmalarına katılımı, bilgi ve becerilerini paylaşması genellikle *gözlemlerle* saptanabilir. Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında *posterler, projeler*; değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmada *tablo yapmak, şema çizmek* daha etkili olabilir. Bu nedenle, değerlendirme öğrenme sürecinin inceliklerine uygun araçlarla yapılmalıdır (MEB, 2005c).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Manisa merkeze bağlı ilköğretim okullarında, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini, performans değerlendirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Ayrıca tüm bu sınıflandırılmış görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, unvanlarına, kıdemlerine, mezun oldukları fakülteleere, görev yaptıkları okulun yerleşim yerlerine, yenilenen Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katılma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve bu sonuçlara dayanarak yorumlarda ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Önemi

2005-2006 Eğitim ve Öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler programı, yapısalcı yaklaşımı benimsemiş ve buna paralel olarak da Sosyal Bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda bir takım değişiklikleri beraberinde

getirmiştir. Programın uygulanmasından bu yana dört eğitim ve öğretim yılı geçmiştir. Bu süre içinde programdaki eksiklikler dile getirilmeye çalışılmış, programı tanıtmak için öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmiş, her dönem sonunda öğretmenlerden programın uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunları belirten raporlar hazırlamaları istenmiştir. Buna yönelik çalışmalar gerek duyuldukça devam etmektedir.

Programın değişimiyle birlikte ölçme ve değerlendirme konusunda da daha önceden programda yer almayan bazı kavramlar karşımıza çıkmıştır. Performans değerlendirme, performans görevleri, proje ödevleri, ürün dosyaları, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kontrol listeleri, rubrik ve ders içi performans kavramları gündeme gelmiştir. Kavramlarla ilgili bilgi öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri ile verilmeye çalışılmış ama yeterli düzeyde olmadığı için ölçme ve değerlendirme konusunda sıkıntılarla karşılaşmıştır.

2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan programla birlikte programın aksaklıklarını dile getiren çalışmalar yapılmış, bunlara karşılık çözüm önerileri sunulmuş, ama performans değerlendirmeyle ilgili detaylı bir çalışma yapılmamıştır. Performans değerlendirmenin öğretmenler tarafından tam olarak kavranıp kavranmadığı ya da uygulanıp uygulanmadığı konusunda çalışmalar yapılmamış, uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara değinilmemiştir.

Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerini belirlemek, uygulanma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları dile getirmek için bu çalışma amaçlanmıştır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerine, araştırmacı tarafından hazırlanan anketin uygulanması sonucunda, performans değerlendirmede karşılaşılan sorunlar tespit edilecek ve bu sorunlara karşılık çözüm önerileri getirme imkânımız olacaktır.

Araştırmada elde edilecek bulgular sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi hangi ölçüde uyguladıkları, performans değerlendirmede karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesinde

fayda sağlayacağı, öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirme esnasında karşılaştıkları güçlükleri farkına vararak bu konulara daha fazla önem verilmesine yardımcı olacağına inanılmaktadır.

Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu görüşler öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşleri, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine;
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Kıdemine,
 - c. Branşına,
 - d. En son mezun olduğu okula,
 - e. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumuna,
 - f. Görev yaptığı okulun yerleşim yerinegöre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşleri, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Sayıtlar

1. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme Ölçeği içerisinde yer alan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlıklar

1. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Manisa merkezinde bulunan, 36 tane Merkez İlçe Şehir İlköğretim Okullarında, 21 tane Merkez Müstakil Köy İlköğretim Okullarında, 40 Merkez Birleştirilmiş Sınıf İlköğretim Okullarında ve 3 Özel Okuldaki Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma öğretmenlerin çeşitli değişkenlere bağlı olarak, Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramlar ve bunların anlamları şöyledir:

Performans: Başarım, verim gücü (TDK, 2005).

Performans Değerlendirme: Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmasına fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Marzano, Pickering, McTighe, 1993; aktaran Bıçak, 2008).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçütle veya ölçütler takımıyla kıyaslayıp bir karara varılması sürecidir (Baykul, Kelecioğlu, Gelbal, 1993; Baykul, 1999; aktaran, Karaca, 2008, s. 20).

Ölçme: Ölçme, gözlenen niteliklere sayı, sembol, kod, derece veya unvan ile ifade edilmesidir (Semerci, 2007, s. 14).

Rubrik: Rubrik; yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait karakteristik özellikleri ve kriterleri tanımlayan ve bu özellik ve kriterler doğrultusunda performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberi olarak tanımlanabilir.

Performans Görevi: Performans görevleri, programlarda belirtilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, iş birliği yapma ve iletişim gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini gerektiren ve öğrenciler tarafından bir ürün ortaya konulmasıyla sonuçlanan çalışmalardır (İlköğretim Genel Müdürlüğü).

Kontrol Listeleri: Davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin kontrol edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir (Bıçak, 2008).

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

Yapılan Çalışmalar

Ölçme ve değerlendirme konusunda yayınlanmış birçok kitap ve makale bulunmaktadır. Ancak bunlarda performans ve proje ödevlerinin öğretmenler açısından bir değerlendirilmesi bulunmamakta, bunların görüşlerine yer verilmemektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda performans değerlendirmenin ne olduğu, nasıl kullanıldığı, daha verimli kullanılma yolları açıklanmakta, ancak yaşanan sıkıntılar öğretmen açısından değerlendirilmemektedir.

Temel (1991) tarafından ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler objektif ölçme yaptıklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler, Yanpar (1992) ve Güven (2001) in çalışmasında saptandığı gibi, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Mertler (1999) toplam 625 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenin kullandıkları test tekniklerini ve bunları kullanma sıklıklarını araştırmıştır. Araştırmada lise öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri ilk ve ortaokul öğretmenlerinden daha sık kullandıkları saptanmıştır. Benzer şekilde ilkokul ve lise öğretmenlerinin de orta okul öğretmenlerinden daha sık çoktan seçmeli testleri kullandıkları saptanmıştır. İlkokul öğretmenleri çoğunlukla gözlem tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları Zhang ve Burry-Stock' ın (2003) bulgularıyla bazı benzerlikler göstermektedir. Çalışmada ayrıca ilk, orta ve lise öğretmenlerinin boşluk doldurma, kısa cevap ve yazılı yoklama kullanma sıklığı bakımından benzer oldukları gözlenmiştir. Bu üç grup öğretmen yaptıkları ölçmelerin yarısını boşluk doldurma, kısa cevap ve yazılı yoklama tipi maddeleri kullanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca eğitim fakültelerinde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin öğretmenlerin pratikte ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte geliştirilmesi ve gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çakan, 2004).

Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz bilgi ve beceriye sahip oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamaları sakıncalı sonuçlar doğurmaktadır. Fakat araştırmalar göstermektedir ki yetersiz oldukları durumlarda bile öğretmenlerin bir kısmı çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamaktadırlar (Hills, 1991; Nolen, Haladyna, ve Haas, 1992; Stiggins ve Conklin, 1992; Plake, 1993). Bu durum çeşitli sakıncalar doğurmaktadır. Faydalı bir teknik yanlış şartlarda kullanıldığı ya da doğru zamanda yanlış kullanıldığı için fayda yerine zarara neden olabilmektedir. Bu zarar en başta öğrenci olmak üzere, öğretim programına, öğretim ortamına yönelik yanlış ya da eksik kararların alınması şeklinde gerçekleşebilmektedir (Çakan, 2004).

Yurtiçinde yapılan çalışmalardan biri Yanpar (1992) tarafından ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler çeşitli alanlarda bilgi eksikliği içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bilgi eksikliklerinin başında öğrenci başarısı ölçüldükten sonra bu sonuçları nasıl değerlendirecekleri ve nasıl bir yargıya varacakları konularındadır. Çalışmada ayrıca öğretmenler yaşadıkları ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir (Çakan, 2004).

Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellik de onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanık olmasıdır (Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock , 2003). Kubiszyn ve Borich (1996) öğretmenlerin bilgi ve beceri sahibi olması gereken ölçme ve değerlendirme konularını şu şekilde sıralamıştır: farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğunu doğru tespit edebilme, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği bilgi ve becerisi, testlerin güvenilirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci başarılarının ya da notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanarak ailelere etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiği. Yapılan çalışmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve

değerlendirme bilgi ve becerilerinin istenen ve olması gereken düzeyin altında olduğunu göstermiştir (Bıçak ve Çakan, 2004; Daniel ve King, 1998; Güven, 2001; aktaran, Çakan, 2004).

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini saptamaya yönelik yurt içi ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalardan biri Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar 143 ilk ve ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada bu öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin yaptıkları bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği saptanmıştır(Çakan, 2004).

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) ın bulgularının aksine, Daniel ve King (1998) 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmen ile yaptıkları araştırmada bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiki bilgilere sahip olmadıkları saptanmıştır. İlk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler bu konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca Cizek, Fitzgerald ve Rachor'ın (1996) bulgularını destekler sonuçlar da elde edilmiştir. Buna göre öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı saptanmıştır. Yeni ya da tecrübeli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlenmiştir(Çakan, 2004).

İlköğretim öğretmenlerine yönelik diğer bir çalışma ise Güven (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan 120 sınıf öğretmenin %77 gibi önemli bir çoğunluğu ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve bu alandaki bilgi ve beceriler açısından kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler en sık kullandıkları madde türünün çoktan seçmeli maddeler olduğunu

belirtmişlerdir. Öğretmenler daha çok mutlak değerlendirme yaptıklarını, soru hazırlarken konuların önem sırasını dikkate aldıklarını, kavrama düzeyini de ölçen sorular sorduklarını, yazılı yoklamaları okurken puanlama hatasını engellemek için cevap anahtarını kullandıklarını, öğrencileri ve bazen de velileri de sınav sonuçlarından haberdar ettiklerini, öğrencilerin hatalarını görmeleri için sınav kağıtlarını görmelerine izin verdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin %76 lik bir bölümünün ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerini gidermek, bilgilerini geliştirmek ve yeni gelişmelerden haberdar olmak amacıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu sonuç diğer bazı çalışmaları destekler niteliktedir (Temel, 1991; Yanpar, 1992;aktaran, Çakan, 2004).

Diğer bir çalışmada Zhang ve Burry-Stock (2003) 297 ilköğretim ve ortaöğretim de görevli öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptıklarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif test kullanımına, kağıt – kalem testlerine (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap vb.) daha fazla yöneldikleri bulunmuştur. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin kağıt-kalem testlerini daha fazla kullandıkları ve yaptıkları ölçme işlemlerinin kalitesi hakkında daha fazla kaygı taşıdıkları ve titizlik gösterdikleri halde ilköğretim öğretmenlerinin objektif test türlerine alternatif olarak performansa dayalı ölçme tekniklerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi yada miktarı arttıkça bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca üniversitelerde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin ve bunların gerçek hayattaki ihtiyaçlara uygun planlanmasının önemi vurgulanmıştır.(Çakan, 2004).

Çakan (2004), “Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermiştir.

2005 yılında uygulamaya konulan program sonucunda, son yıllarda, geleneksel değerlendirme yaklaşımları ile alternatif ölçme değerlendirme

yaklaşımları karşılaştırılmaktadır. 2008 yılında VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumunda, Ocak G. , Ocak İ. , Gündüz M. ve Özdemir M.’in ortak çalışması sonucunda yayımlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Ölçülmesinde Alternatif Ve Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması” adlı bildiride öğretmenlerin alternatif değerlendirme kapsamında yapması gereken çalışmaları yeterli düzeyde yapmadıkları ve geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları belirtilmiştir.

Yine aynı sempozyumda yayımlanan başka bir bildiri de bunu desteklemektedir. Özdemir M. ve Göksu V. tarafında hazırlanan “Sınıf Öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri” adlı bildiride ise öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tam olarak kavramadıkları belirtilmiştir. Yayımlanan bildirimlerde performans değerlendirme ifadeleri geçmekte ancak bu alternatif değerlendirme yöntemleri arasında yer alan performans değerlendirme hakkındaki öğretmen görüşleri ile ilgili herhangi bir çalışma yer almamıştır.

Ayrıca aynı sempozyumda yer alan, Ay T. , Karadağ R. , ve Çengelci T. tarafından hazırlanan “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı ortak çalışmada, performans değerlendirmenin bir parçası olan performans görevlerinin kullanımına ilişkin olarak velilerin müdahalesinin azaltılması gerektiğini, performans görevlerinin yararlı olduğunu, öğrenci gelişimine katkıda bulunduğunu, performans görevlerinin konularının belirlenmesinde kılavuz kitaplardan yararlandıkları, dereceli puanlama anahtarları kullandıkları belirtilmiştir.

Kayabaşı’nın (2007) “Öğretimin Değerlendirilmesinde Güncel Sorunlar ve Sistemde Yapılması Mümkün Düzeltmeler” adlı çalışmasında öğretme – öğrenme sürecinde öğretimin değerlendirilmesi değişik bakış açılarından ele alınıp incelemiştir. Bu araştırmasında “Değerlendirme sürecinde ortaya konulan sorunların üstesinden gelmek için yapılacak düzeltmeler kapsamında öğrenciye makul bir başarı beklentisiyle ulaşmaya çaba göstereceği bir hedef verilmelidir” ifadesi kullanılmaktadır. Bu ifadeyle öğrencinin ulaşabileceği hedef doğrultusunda

göstereceği performansının değerlendirileceği bir sürecin oluşturulması hedeflenmektedir.

Balaman'nın (2007) Eğitim dergisinde yayımladığı ‘‘Yeni Mufredat ve Öğretmenlerden Beklentiler’’ adlı çalışmasında ölçme ve değerlendirme; öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişmelerini takip etmeli ve en ufak bir gelişmeyi bile desteklemelidir ifadesini kullanarak performans değerlendirmenin aşamalarından birine vurgu yapmaktadır.

Aykaç'nın (2007) ‘‘İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim - Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri’’ adlı çalışmasında ‘‘Öğrencinin, yalnızca, yazılı-sözlü değerlendirmelerle değil, süreç içerisinde değişik ölçme teknikleri ile gözlenmesi olumlu olmasına karşın, öğretmenlerin bu konuda yeterli olmaması ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle, her öğrencinin bireysel olarak değerlendirilmesi çok uzun zaman almaktadır’’ ifadesi yer almaktadır. Bundan yola çıkarak yeni sistemin bir gereği olan süreç değerlendirmede bir takım problemlerinin olduğu belirtilmektedir.

Yapıcı ve Demirdelen (2007), ‘‘İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri’’ adlı çalışmasında, öğretmenlerin eski ve klasik ölçme ve değerlendirme alışkanlıklarına devam ettiklerini, ölçme değerlendirmenin, süreci ölçmeye dönük yönü teknik olarak ön öğrenme eksikliği nedeniyle öğretmenleri zorlandığını, ölçme ve değerlendirme araçlarının çokluğu öğretmenleri sıkıntıya soktuğunu belirtmektedirler.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), ‘‘Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar’’ adlı çalışmalarında; öğretmenlerin kendilerinin hiç yeterli olunmayan yöntemlerin başında öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemlerin olduğu, bu yöntemlerin eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılmaması ve bu araçların nasıl kullanılacağına ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin yeterince örneğin bulunmaması, öğretmenlerin bu alanda güçlük çekmelerinin sebepleri arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Kırtay (2007), 2005-2006 Öğretim Yılı 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri (Kars İli Örneği) adlı yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; sosyal bilgiler programının, ölçme – değerlendirme ve sınav sistemi açısından sorun oluşturduğu belirtilmektedir.

Kanatlı (2008), “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok performans değerlendirme, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası ve bunları kullanma sebepleri olarak öğretmenlerin bu değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. İlköğretim sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada yaşadıkları zorluklar; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ve velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirlenmiştir.

Algan (2008), “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre üstün yönleri olarak “ öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olması”, “öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlaması” ve “öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olması”nı belirttikleri; zayıf yönleri olarak da “ öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırması”, “öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokması” ve “ölçme ve değerlendirme sürecinin çok karmaşık ve zor anlaşılır olması”nı belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini, karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini sunmayı amaçlayan bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır (Karasar, 1995, s.77). Bu araştırmada 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini öğrenmek için uygulanan ankete vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada Manisa ili Merkez ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İlköğretim okullarında yapılmıştır. Okulların listesi Ek-1'de verilmiştir. Gerekçe ise araştırmacının Manisa Merkez ilçesinde tam öğretim yapan bir okulda çalışıyor olması ve çalışma grubunun ulaşılabilen örneklem olmasıdır.

Bu araştırmada örnekleme giren öğretmenlerin anketteki kişisel bilgilere dağılımı şöyledir:

Deneklerin Kişisel Özellikleri

a. Cinsiyet: Deneklerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir:

Tablo 3.1

Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	130	51,4
Erkek	122	48,4
Toplam	252	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde görüleceği gibi öğretmenlerin % 51,4'sı kadın; % 48,4'si erkektir.

b. Branş: Deneklerin branşlara göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Deneklerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Sınıf Öğretmeni	187	74,2
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	65	25,8
Toplam	252	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde görüleceği gibi öğretmenlerin % 74,2'si sınıf öğretmeni, % 25,8'i sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

c. Meslekteki Kıdemleri: Deneklerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3

Deneklerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Meslekteki Kıdemleri	N	%
1-5 Yıl	37	14,7
6-10 Yıl	53	21,0
11-15 Yıl	56	22,2
16-20 Yıl	45	17,9
21 Yıl ve Üstü	61	24,2
Toplam	252	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde görüleceği gibi öğretmenlerin % 14,7'si 1-5 yıl, % 21,0'ı 6-10 yıl, % 22,2'si 11-15 yıl, % 17,9'u 16-20 yıl ve % 24'u 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahiptir.

d. En Son Mezun Oldukları Okul: Deneklerin en son mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4

Deneklerin En Son Mezun Oldukları Okul

En Son Mezun Oldukları Okul	N	%
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	64	25,4
Eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü	25	9,9
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	33	13,1
Fen Edebiyat Fakültesi	32	12,7
Eğitim Enstitüsü	15	6,0
Eğitim Yüksek Okulu	47	18,7
Diğer	36	14,3
Toplam	252	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde görüleceği gibi öğretmenlerin % 25,4'ü Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, % 9,9'u Eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, %13,1'i Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler, % 12,7'si Fen Edebiyat Fakültesi, % 6,0'ı Eğitim Fakültesi, % 18,7'si Eğitim Yüksek Okulu, % 14,3'ü Diğer Okullardan mezun olmuşlardır.

e. Yenilenen İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Seminere Katılma: Deneklerin yenilenen ilköğretim programı kapsamında ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katılma durumları Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5

Deneklerin Yenilenen İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Seminere Katılma Durumları

Seminere Katılma Durumları	N	%
Evet	218	86,5
Hayır	34	13,5
Toplam	252	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde görüleceği gibi öğretmenlerin, % 86,5'inin yenilenen ilköğretim programı kapsamında ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katılmış, % 13,5'i ise seminere katılmamıştır.

f. Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma İhtiyacı: Deneklerin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma ihtiyaçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6

Deneklerin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma İhtiyaç Durumları

İhtiyaç Durumları	N	%
Evet	103	40,9
Hayır	149	59,1
Toplam	252	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde görülebileceği gibi öğretmenlerin; % 40,9'u ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma ihtiyacı duymakta, % 59,1'i ise duymamaktadır.

g. Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yeri: Deneklerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre durumları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7

Deneklerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Durumları

Okulun Yerleşim Yeri	N	%
Köy	23	9,1
Kasaba	41	16,3
Şehir	188	74,6
Toplam	252	100,0

Tablo 3.7 incelendiğinde görüleceği gibi öğretmenlerin; % 9,1’i köyde, % 16,3’ü kasabada, % 74,6’si şehirde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri konusunda Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafında geliştiren ankette sırasıyla şu aşamalar izlenmiştir:

1. Görüşlere temel oluşturmak ve pilot çalışma için maddeleri yazabilmek amacıyla 50 öğretmene performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirten bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.
2. Literatür inceleme sonuçlarıyla birlikte öğretmenlerin yazdıkları kompozisyonlarda belirttikleri unsurlar da dikkate alınarak 6 bölümden oluşan 65 madde yazılmıştır.
3. Yazılan bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur.

4. Bu ölçeğin pilot çalışması 2008-2009 Eğitim ve Öğretim yılının I.döneminde yapılmıştır. Pilot çalışmaya 231 öğretmen katılmış ancak bunlardan 110 tanesi çeşitli nedenlerle elenmiş, geri kalan 121 tanesi ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.
5. Pilot çalışma sonrası anket 3 bölüm ve 55 maddeden oluşmuştur.
6. Araştırma 2008-2009 Eğitim ve Öğretim yılının II. Döneminde gerçekleşmiştir. 300 öğretmene ulaşılması amaçlanmıştır. Ancak bazı anketlerin geri dönmemesi ya da istenilen şekilde doldurulmaması nedeniyle 48 anket elenmiş, 252 anket araştırma kapsamına alınmıştır.

Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği: 65 maddeden oluşan ankette uzman görüşüne dayanan kapsam geçerliliği ile birlikte faktör analizi yardımıyla ölçeğin yapı geçerliliğine de bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörde birleştiği görülmüştür. Ölçekte 8 maddenin faktör yükü 0,20'den küçük olduğu ve 2 maddenin de belirlenen üç faktörün dışında kaldığı için elenmiştir. Nihai ölçek üç boyutlu ve 55 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşler”, ikinci boyut “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler”, üçüncü boyutta ise “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”ni ölçmeyi amaçlayan sorular içermektedir.

Pilot çalışmada ölçeğin güvenirliği alfa (α) iç tutarlılık kat sayısı ile bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hem ölçeğin tümü hem de boyutları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre 55 maddelik toplam ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,90; 30 maddelik birinci boyutun güvenirlik katsayısı 0,93; 15 maddelik ikinci boyutun güvenirlik katsayısı 0,83 ve 10 maddelik üçüncü boyutun güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ölçeğin güvenirliği alfa (α) iç tutarlılık kat sayısı ile bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hem ölçeğin tümü hem de boyutları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre 55 maddelik toplam ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,94; 30 maddelik birinci boyutun güvenirlik katsayısı 0,93; 15

maddelik ikinci boyutun güvenilirlik katsayısı 0,91 ve 10 maddelik üçüncü boyutun güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Kullanılan kavramların ve soru biçimlerinin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Tüm bu çalışmalarla anketin uygulanabilirliği ispatlanmıştır.

Ölçek 55 maddeden oluşmaktadır. Her madde için “ Her Zaman”, “ Çoğu Zaman”, “Ara Sıra”, “Hiçbir Zaman” ifadeleri yer almaktadır. Uygulanan anket ile elde edilen veriler araştırmada değişkenlere göre sınıflandırılarak değişkenlerin incelenmesinde SPSS paket programından faydalanılarak yüzdeler ve frekanslarını ortaya koyan tablolar ile grafikler hazırlanarak, tablo ve grafiklerden hareketle görüşler tespit edilmeye çalışılmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Anketteki verilerin analizi SPSS 12.0 paket programı kullanılarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha = 0,94$ istenen yeterlikte bulunmuştur.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin anketteki verdikleri cevapların frekansları ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Ayrıca her maddeye verilen cevaplar araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, en son mezun olunan okul, gören yapılan okulun yerleşim yeri) göre toplanan veriler amaçlara paralel bir şekilde gruplandırılarak analiz edilmiştir. Cinsiyet, branş, ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumları değişkenleri için t testi; mesleki kıdem, en son mezun olunan okul ve görev yapılan okulun yerleşim yeri değişkenleri için tek yönlü varyans analizi, anlamlı fark çıkması durumunda kaynağın tespiti için Scheffe testi, ölçeğin boyutları arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma problemin çözümü için, ölçek ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? biçiminde belirlenmişti. Problemin çözümü amacıyla ankette elde edilen ortalama standart sapma ve yüzdelik değerler her alt boyuta göre ayrı ayrı incelenmiştir.

1- Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin ortalama standart sapma ve yüzdelik değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri

MADDELER	\bar{X}	SS	%
1-SBÖPD (Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme)’ de ölçeceğim becerileri/ ölçütleri önceden belirlerim.	1,6905	,67351	42
2-SBÖPD’ yi uygulamadan önce amacımın ne olduğunu belirlerim.	1,4881	,60858	37

MADDELER	\bar{X}	SS	%
3-SBÖPD için gerekli malzemeleri temin ederim ya da ettiririm.	1,7262	,63781	43
4-SBÖPD' nin ne kadar süreceğini planlarım.	1,5754	,64853	39
5-SBÖPD' de hem bireysel hem de grup değerlendirmeleri yapmaktayım.	1,9365	,75476	48
6-SBÖPD' de, değerlendirilmesi istenen konuyu çekici hale getirmekteyim.	1,8254	,68657	46
7-SBÖPD' de, değerlendirilen kazanımı müfredattaki konularla ilişkilendiririm.	1,5000	,62803	38
8-Öğrencilerimin gelişimine katkısı bulunmaktadır.	1,7778	,70726	44
9-Öğrencilerimin araştırma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.	1,7937	,69509	45
10-Öğrencilerimin sınav kaygısı yaşamasını önlemektedir.	2,2063	,78651	55
11-Öğrencilerimin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.	1,8135	,65667	45
12-Öğrencilerimin el becerilerini geliştirmektedir.	2,1157	,78751	53
13-Öğrencilerimin kendi yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olmaktadır.	2,0278	,71636	50
14-Öğrencilerimin grupla çalışma becerilerini geliştirmektedir.	2,0079	,69139	50
15-Öğrencilerimin derse katılımını artırmaktadır.	1,9167	,65367	48
16-Öğrencilerimin bireysel çalışma becerilerini geliştirmektedir.	1,8968	,63534	47
17-Öğrencilerimin sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	1,9008	,65145	48
18-Öğrencilerimin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	2,0437	,69293	51
19-Öğrencilerimin çevresindeki sorunlarla ilgilenmesini sağlamaktadır.	2,0476	,73995	51
20-SBÖPD' nin içeriğini öğrencilerimin ihtiyacına göre belirlemekteyim.	1,7500	,69503	44
21-Günlük yaşamla bütünleşen içerikler vermekteyim.	1,6032	,61300	40
22-SBÖPD' nin içeriğini, öğrencilerimin yeteneklerini göz önünde tutarak vermekteyim.	1,6786	,64048	42

MADDELER	\bar{X}	SS	%
23-SBÖPD' nin içeriğini öğrencilerimin yaşadıkları çevreyi göz önünde bulundurarak vermektayim.	1,6151	,63013	40
24-Gözlem çizelgeleri kullanırım.	2,2738	,90617	57
25-Anekdot kayıtları tutarım.	2,7262	,87485	68
26-Akran değerlendirme yaklaşımı kullanırım.	2,5079	,80582	62
27-Tutum anketleri kullanırım.	2,6706	,84132	67
28-Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanırım.	1,8175	,84118	45
29-Ürün seçki dosyaları kullanırım.	1,9524	,90468	49
30- SBÖPD' de ölçme araçlarının kriterlerini açık bir şekilde ifade ettiğimden güvenilirlik düşük değildir.	2,1468	1,08515	54
TOPLAM	58,0317	12,97557	48

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirme ölçeğinin olumlu görüşler bölümüne verdikleri yanıtların ortalama, standart sapması ve yüzdelerine göre % 68 oranında en yüksek düzeyde 25. madde olan “ Anekdot kayıtları tutarım.” maddesine ve % 67 oranında ise 27. madde olan “Tutum anketleri kullanırım.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir. % 37 oranında en düşük düzeyde ise 2. madde olan “SBÖPD’ yi uygulamadan önce amacımın ne olduğunu belirlerim.” maddesine ve % 38 oranında 7. madde olan “SBÖPD’ de, değerlendirilen kazanımı müfredattaki konularla ilişkilendiririm.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir.

2-Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin ortalama standart sapma ve yüzdelerine göre Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz
Görüşlerin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri

MADDELER	\bar{X}	SS	%
1-SBÖPD' de hangi basamakları takip edeceğimi belirlemem.	1,8135	,89762	45
2-SBÖPD' nin her aşamasını değerlendirme imkanım bulunmamaktadır .	2,1468	,77708	54
3-SBÖPD' de birçok veri toplama tekniği kullanmam.	1,9127	,79360	48
4-SBÖPD' de, değerlendirilen konu hakkındaki ön fikirlerimi belirtmem.	1,8294	,77732	46
5-Öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmemektedir.	1,7421	,78895	44
6-Öğrencilerimin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamamaktadır.	1,7222	,82914	43
7-Öğrencilerimin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmamaktadır.	1,6706	,77732	42
8-Öğrencilerimin özgüven gelişimlerine katkısı bulunmamaktadır.	1,6508	,80652	41
9-Öğrencilerimin üst düzeyde düşünmelerini (analiz, sentez ve değerlendirme basamağında) sağlamamaktadır.	1,7540	,77497	44
10-Öğrencilerimin ilgi alanlarına yönlendirilmesini sağlamamaktadır.	1,6984	,73901	42

MADDELER	\bar{X}	SS	%
11-SBÖPD' nin içeriğini belirlerken öğretmen kılavuz kitaplarındaki örnekleri kullanmamaktayım.	1,7976	,79007	45
12-Öz değerlendirme yaklaşımını kullanmam.	1,8254	,80911	46
13-Öğrencilerden yazılı görüşler alma tekniğini kullanmam.	1,9167	,80152	48
14-SBÖPD' nin geçerliğini öğrencilerim hakkındaki ön yargılarım etkilemektedir.	1,5992	,73750	40
15-SBÖPD' nin geçerliğini, öğrencilerime karşı objektif olamamam etkilemektedir.	1,4563	,73208	36
TOPLAM	26,5357	8,07304	44

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirme ölçeğinin olumsuz görüşler bölümüne verdikleri yanıtların ortalama, standart sapması ve yüzdelik değerlerine göre % 54 oranında en yüksek düzeyde 2. madde olan “SBÖPD’ nin her aşamasını değerlendirme imkanım bulunmamaktadır.” maddesine, % 48 oranında ise 3. madde olan “SBÖPD’ de birçok veri toplama tekniği kullanmam.” maddesine ve yine % 48 oranında 13. madde olan “Öğrencilerden yazılı görüşler alma tekniğini kullanmam.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir. % 36 oranında en düşük düzeyde ise 15. madde olan “SBÖPD’ nin geçerliğini, öğrencilerime karşı objektif olamamam etkilemektedir.” maddesine ve % 40 oranında 14. madde olan “SBÖPD’ nin geçerliğini öğrencilerim hakkındaki ön yargılarım etkilemektedir.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir.

3- Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin ortalama standart sapma ve yüzdelik değerleri Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara
İlişkin Görüşlerin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdeler Değerleri

MADDELER	\bar{X}	SS	%
1-SBÖPD' de ölçme araçları çok zaman aldığı için güvenilirlik düşüktür.	2,1984	,79360	55
2-Performans değerlendirmede verilen ödevlerin/görevlerin yapılması için kütüphaneler yetersizdir.	2,5238	,94227	63
3-Velilerim performans değerlendirmeye karşı olumsuz tutumlara sahiplerdir.	2,1111	,95527	53
4-Öğrencilerimin performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri sınıf ortamında sunmaları için yeterli süreleri bulunmamaktadır.	2,9087	,89909	73
5-Öğrencilerimin performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri yapmaları için gerekli araç ve gereçleri bulunmamaktadır.	2,3849	,81730	60
6-Öğrencilerim performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri yapmada bilgisayarı/interneti yanlış kullanmaktadır.	2,2778	,85749	57
7-SBÖPD okullarda amacına uygun kullanılmamaktadır.	2,2063	,87750	55
8-SBÖPD diğer ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha zaman alıcıdır.	2,6230	,94718	66
9-SBÖPD konusunda yeterli seviyede eğitim almadığımı düşünüyorum.	2,0079	,91900	50
10-SBÖPD' de öğrencilerim, yaptıkları ödevleri/ görevleri saklamakta sıkıntı çekmektedirler.	2,5397	,94596	63
TOPLAM	23,7817	5,57991	59

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirme ölçeğinin yaşanan sorunlar bölümüne verdikleri yanıtların ortalama, standart sapması ve yüzdelik değerlerine göre % 73 oranında en yüksek düzeyde 4. madde olan “Öğrencilerimin performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri sınıf ortamında sunmaları için yeterli süreleri bulunmamaktadır.” maddesine ve % 66 oranında ise 8. madde olan “SBÖPD diğer ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha zaman alıcıdır.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir. % 50 oranında en düşük düzeyde ise 9. madde olan “SBÖPD konusunda yeterli seviyede eğitim almadığımı düşünüyorum.” maddesine ve % 53 oranında 3. madde olan “Velilerim performans değerlendirmeye karşı olumsuz tutumlara sahiptir.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşleri, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine; cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, en son mezun olduğu okullara, ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına, görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

a) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.4’de sunulmaktadır.

Tablo 4.4
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu
Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Bay	130	57,5692	13,67164	250	-,583	P= 0,560 Fark önemsiz
Bayan	122	58,5246	12,22733			
TOPLAM						

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

b) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.5’de sunulmaktadır.

Tablo 4.5
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu
Görüşlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Branş	n	\bar{X}	SS	SD	T	Önem denetimi
Sınıf Öğretmeni	187	56,8877	13,34542	250	-2,96	P=0,017 Fark önemli
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	65	61,3231	11,30833			
TOPLAM						

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin branşlarına göre performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşleri olduğu söylenebilir.

c) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 4.6, Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.6
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu
Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Kıdemleri	n	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	37	62,2162	10,04748
6-10 Yıl	53	62,0377	12,95697
11-15 Yıl	56	59,1250	12,64057
16-20 Yıl	45	55,6000	12,75717
21 Yıl ve üstü	61	52,8033	13,19573
TOPLAM	252	58,0317	12,97557

Tablo 4.6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları 1-5 yıl 62,21, 6-10 yıl 62,03, 11-15 yıl 59,12, 16-20 yıl 55,60, 21 yıl üstü 52,80 olduğu, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans
Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3498,987	4	874,747	5,574	P= 0,000 Fark Önemli
Gruplar İçi	38760,759	247	156,926		
Toplam	42259,746	251			

Tablo 4.7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerinin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(4-247)} = 5,574$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulabilmek için Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Scheffe Testi
Sonuçları

(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalamanın Farkı (I-J)	Standart Hata	Önem Denetimi
1-5 yıl	21 yıl ve üstü	9,41294(*)	2,61033	,013
6-10 yıl	21 yıl ve üstü	9,23446(*)	2,35232	,005
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-9,41294(*)	2,61033	,013
	6-10 yıl	-9,23446(*)	2,35232	,005

Tablo 4.8 incelendiğinde Öğretmenlerin kıdemleri 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir

d) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.9 ve Tablo 4.10’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	n	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	64	57,9063	11,89066
Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	64,6400	10,56283
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	33	57,2424	13,64283
Fen Edebiyat Fakültesi	32	62,0938	11,77575
Eğitim Enstitüsü	15	50,8000	14,51699
Eğitim Yüksek okulu	47	56,2128	11,90531
Diğer	36	56,1667	15,34647
TOPLAM	252	58,0317	12,97557

Tablo 4.9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine göre ortalamaları; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 57,90, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 64,64, Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler 57,24, Fen Edebiyat Fakültesi 62,09, Eğitim Enstitüsü 50,80, Eğitim Yüksek okulu 56,21, Diğer bölümler ise 56,16 olduğu, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans
Çözümlemesi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	2706,497	6	451,083	2,794	P= 0,012 Fark önemli
Gruplar İçi	39553,249	245	161,442		
Toplam	42259,746	251			

Tablo 4.10 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerinin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(6-245)} = 2,794$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmış ancak farkın kaynağına ulaşılamamıştır.

e) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Seminare Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Katılma Durumları	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Evet	218	57,5872	13,16658	250	-1,380	P= 0,169 Fark önemsiz
Hayır	34	60,8824	11,44358			
TOPLAM						

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

f) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi ve Scheefe Testi sonuçları Tablo 4.12, Tablo 4.13 ve 4.14’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Okulun Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	SS
Köy	23	54,1304	12,28933
Kasaba	41	63,9756	10,32107
Şehir Merkezi	188	57,2128	13,23411
TOPLAM	252	58,0317	12,97557

Tablo 4.12 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine göre görüşlerinin ortalamaları; köy, 54,13, kasaba, 63,97, şehir merkezi, 57,21, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1924,672	2	962,336	5,941	P= 0,003 Fark Önemli
Gruplar İçi	403365,074	249	161,988		
Toplam	42259,746	251			

Tablo 4.13 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerinin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(2-249)} = 5,941$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulabilmek için Scheffe testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim
Yerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

(I) Görev yapılan okulun yeri	(J) Görev yapılan okulun yeri	Ortalamanın Farkı(I-J)	Standart Hata	Önem Denetimi
Köy	Kasaba	-9,84517(*)	3,31571	,013
	Şehir	-3,08233	2,81151	,549
Kasaba	Köy	9,84517(*)	3,31571	,013
	Şehir	6,76284(*)	2,19376	,009
şehir	Köy	3,08233	2,81151	,549
	Kasaba	-6,76284(*)	2,19376	,009

Tablo 4.14 incelendiğinde kasabada görev yapan öğretmenlerin, köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşleri, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine; a.cinsiyetlerine, b. kıdemlerine, c.branşlarına, d.en son mezun olduğu okullara, e.ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına, f.görev yaptığı okulun yerleşim yerlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

a) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.15’de sunulmaktadır.

Tablo 4.15
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Bay	130	26,3846	7,72129	250	-,306	P= 0,76
Bayan	122	26,6967	8,46079			Fark önemsiz
TOPLAM						

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

b) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.16’de sunulmaktadır.

Tablo 4.16
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Branş	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Sınıf Öğretmeni	187	26,3155	8,18417	250	-,734	P=0,46 Fark önemsiz
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	65	21,1692	7,77128			
TOPLAM						

Tablo 4.16 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin branşlarına göre performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Branşlarına göre öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

c) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.17 ve Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tablo 4.17
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Kıdemleri	n	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	37	27,1081	4,95975
6-10 Yıl	53	26,4340	7,11853
11-15 Yıl	56	26,7857	8,68586
16-20 Yıl	45	25,9111	8,46335
21 Yıl ve üstü	61	26,5082	9,57710
TOPLAM	252	26,5357	8,07304

Tablo 4.17 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları 1-5 yıl 27,10, 6-10 yıl 26,43, 11-15 yıl 26,78, 16-20 yıl 25,91, 21 yıl üstü 26,50 olduğu, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans
Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	33,773	4	8,443	,128	P= 0,972 Fark Önemsiz
Gruplar İçi	16324,905	247	66,093		
Toplam	16358,679	251			

Tablo 4.18 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerinin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(4-247)} = 0,128$ $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerin Öğretmenlerinin Kıdemlerine göre görüşlerinde önemli bir fark bulunmadığı söylenebilir.

d) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.19

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	n	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	64	27,0000	8,08094
Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	27,1600	5,84294
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	33	27,5455	8,85682
Fen Edebiyat Fakültesi	32	27,6875	8,14560
Eğitim Enstitüsü	15	25,8667	10,99264
Eğitim Yüksek Okulu	47	25,4681	7,85425
Diğer	36	25,0000	7,71640
TOPLAM	252	26,5357	8,07304

Tablo 4.19 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 27,00, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 27,16, Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler 27,54, Fen Edebiyat Fakültesi 27,68, Eğitim Enstitüsü 27,86, Eğitim Yüksek Okulu 25,46, Diğer bölümler ise 25,00 olduğu, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Varyans Çözümlemesi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	244,826	6	40,804	,620	P= 0,714 Fark önemsiz
Gruplar İçi	16113,852	245	65,771		
Toplam	16358,679	251			

Tablo 4.20 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okullara göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(6-245)} = 0,620$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerinde önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

e) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmaktadır.

Tablo 4.21
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Seminare
Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Katılma Durumları	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Evet	218	26,4817	8,25359	250	-,269	P= 0,788 Fark önemsiz
Hayır	34	26,8824	6,90088			
TOPLAM						

Tablo 4.21 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

f) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.22 ve Tablo 4.23’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine
Göre Dağılımı

Okulun Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	SS
Köy	23	24,3478	5,74147
Kasaba	41	29,1951	9,18482
Şehir Merkezi	188	26,2234	7,95731
TOPLAM	252	26,5357	8,07304

Tablo 4.22 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine göre görüşlerinin ortalamaları; köy, 24,34, kasaba, 29,19, şehir merkezi, 26,22, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.23’ de verilmiştir.

Tablo 4.23
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin
Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim
Yerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	418,405	2	209,203	3,268	P= 0,040 Fark Önemli
Gruplar İçi	15940,273	249	64,017		
Toplam	16358,679	251			

Tablo 4.23 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Yerleşim Yerlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(2-249)}= 3,268$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulabilmek için Scheffe testi uygulanmış ancak farkın kaynağına ulaşılamamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine; a.cinsiyetlerine, b. kıdemlerine, c.branşlarına, d.en son mezun olduğu okullara, e.ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına, f.görev yaptığı okulun yerleşim yerlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

a) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.24’de sunulmaktadır.

Tablo 4.24

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılıkları

(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Bay	130	24,0308	5,56698	250	,731	P= 0,466 Fark önemsiz
Bayan	122	23,5164	5,60436			
TOPLAM						

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

b) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.25’de sunulmaktadır.

Tablo 4.25
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıkları (Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Branş	n	\bar{X}	SS	SD	T	Önem denetimi
Sınıf Öğretmeni	187	23,5561	5,62261	250	-1,089	P=0,297 Fark önemsiz
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	65	24,4308	5,44567			
TOPLAM						

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin branşlarına göre performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Branşlarına göre öğretmenlerin performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

c) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.26 ve Tablo 4.27’de sunulmaktadır.

Tablo 4.26

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Kıdemleri	n	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	37	25,9189	4,50542
6-10 Yıl	53	24,9434	5,29387
11-15 Yıl	56	22,8929	5,61063
16-20 Yıl	45	23,5778	5,57384
21 Yıl ve üstü	61	22,4426	5,96525
TOPLAM	252	23,7817	5,57991

Tablo 4.26 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları 1-5 yıl 25,92, 6-10 yıl 24,94, 11-15 yıl 22,89, 16-20 yıl 23,57, 21 yıl üstü 22,44 olduğu, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	396,025	4	99,006	3,296	P= 0,012 Fark Önemli
Gruplar İçi	7418,971	247	30,036		
Toplam	7814,996	251			

Tablo 4.27 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerinin Kıdemlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(4-247)} = 3,296$ $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulabilmek için Scheffe testi yapılmış ancak farkın kaynağına ulaşılamamıştır.

d) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.28 ve Tablo 4.29'de sunulmaktadır.

Tablo 4.28
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan
Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula
Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	64	23,9531	5,13448
Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	25,8400	4,37493
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	33	24,0606	5,78219
Fen Edebiyat Fakültesi	32	24,5625	5,47686
Eğitim Enstitüsü	15	20,6000	7,01834
Eğitim Yüksek Okulu	47	23,3611	6,09105
Diğer	36	22,3611	5,19424
TOPLAM	252	23,7817	5,57991

Tablo 4.28 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre görüşlerinin ortalamaları; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 23,95, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 25,84, Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler 24,06, Fen Edebiyat Fakültesi 24,56, Eğitim Enstitüsü 20,60, Eğitim Yüksek Okulu 23,82, Diğer bölümler ise 22,36 olduğu, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.29’de verilmiştir.

Tablo 4.29
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan
Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okula
Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	354,479	6	59,080	1,940	P= 0,075 Fark önemsiz
Gruplar İçi	7460,517	245	30,451		
Toplam	7814,996	251			

Tablo 4.29 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlerin Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okula göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(6-245)} = 1,940$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerinde önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

e) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.30'da sunulmaktadır.

Tablo 4.30
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan
Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili
Seminere Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları
(Ortalama, Standart Sapma, t- Testi Sonuçları)

Katılma Durumları	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Evet	218	23,7569	5,64548	250	-,179	P= 0,858 Fark önemsiz
Hayır	34	23,9412	5,21618			
TOPLAM						

Tablo 4.30 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin t – testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre öğretmenlerin performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

f) Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılıkların önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.31 ve Tablo 4.32’de sunulmaktadır.

Tablo 4.31
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan
Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim
Yerine Göre Dağılımı

Okulun Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS
Köy	23	22,5217	5,95338
Kasaba	41	25,1707	4,46039
Şehir Merkezi	188	23,6330	5,72062
TOPLAM	252	23,7817	5,57991

Tablo 4.31 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerine göre görüşlerinin ortalamaları; köy, 22,52, kasaba, 25,17, şehir merkezi, 23,63, ortalamalar arasında anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğu varyans analizi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan
Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim
Yerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	119,776	2	59,888	1,938	P= 0,146 Fark Önemsiz
Gruplar İçi	7695,220	249	30,904		
Toplam	7814,996	251			

Tablo 4.32 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Yerleşim Yerlerine göre görüşlerinin ortalamaları arasında $F_{(2-249)} = 1,938$, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun yerleşim yerlerine göre önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır? şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme Ölçeğinin, olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve yaşanan sorunlar alt boyutlarındaki ilişkiyi bulmak için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.33

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerle İlgili, Olumsuz Görüşlerle İlgili, Yaşanan Sorunlarla İlgili Korelasyon Analizi

Ölçekler	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler	Yaşanan Sorunlar
Olumlu Görüşler	1	,388**	,410**
Olumsuz Görüşler	,388**	1	,459**
Yaşanan Sorunlar	,410**	,459**	1

**p<0,01

Tablo 4.33’de görüldüğü üzere;

Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşler ile olumsuz görüşler arasında 0,388 düzeyinde, yaşanan sorunlar arasında 0,410 düzeyinde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve bu durumun $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşler ile olumlu görüşler arasında 0,388 düzeyinde, yaşanan sorunlar arasında 0,459 düzeyinde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve bu durumun $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretimde performans değerlendirmede yaşanan sorunlar ile olumlu görüşler arasında 0,410 düzeyinde, olumsuz görüşler arasında 0,459 düzeyinde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve bu durumun $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlere Ait Sonuçlar

1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinde; cinsiyetlerine, ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinde; branşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okula, görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, Sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu gözlenmiştir.
4. 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin; Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.
5. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünden mezun olan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu gözlenmiştir.
6. Kasabada görev yapan öğretmenlerin; Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, köy ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 42'sinin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede ölçeceği becerileri-ölçütleri önceden belirlediklerini, % 58'nin belirlemedikleri belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlerin % 37'sinin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeyi uygulamadan önce amacının ne olduğunu belirlediklerini, % 63'nin ise belirlemediklerinin belirtmişlerdir.
9. Öğretmenlerin % 43'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirme için gerekli malzemeleri temin ettikleri ya da ettirdiklerini, % 57'si ise temin etmediklerini ya da ettirmediklerini belirtmişlerdir.
10. Öğretmenlerin % 35'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin ne kadar süreceğini planladıklarını, % 65'i ise planlamadıklarını belirtmişlerdir.
11. Öğretmenlerin % 48'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede hem bireysel hem de grup değerlendirmesi yaptıklarını, % 52'si ise yapmadıklarını belirtmişlerdir.
12. Öğretmenlerin % 46'sı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede, değerlendirilmesi istediği konuyu çekici hale getirdiklerini, % 54'ü ise getirmediğini belirtmişlerdir.
13. Öğretmenlerin % 38'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede, değerlendirilen kazanımı müfredattaki konularla ilişkilendirdiklerini, % 62'si ise ilişkilendirmediğini belirtmişlerdir.
14. Öğretmenlerin % 44'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin gelişimine katkısı bulunduğunu, % 54'ü ise bulunmadığını belirtmişlerdir.

15. Öğretmenlerin % 45'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin araştırma becerilerinin gelişmesine katkısı bulunduğunu % 55'i ise bulunmadığını belirtmişlerdir.
16. Öğretmenlerin % 55'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerini sınav kaygısı yaşamalarını önlediğini, % 45'i ise önlemediğini belirtmişlerdir.
17. Öğretmenlerin % 45'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu, % 55'i ise bulunmadığını ifade etmişlerdir.
18. Öğretmenlerin % 53'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin el becerilerini geliştirdiğini, % 47'si ise geliştirmedeğini belirtmişlerdir.
19. Öğretmenlerin % 50'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olduğunu, % 50 ise olmadığını ifade etmişlerdir.
20. Öğretmenlerin % 50'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin grupta çalışma becerilerini geliştirdiğini, % 50 ise geliştirmedeğini belirtmişlerdir.
21. Öğretmenlerin % 48'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını, % 52'ise artırmadığını belirtmişlerdir.
22. Öğretmenlerin % 47'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin bireysel çalışma becerilerini geliştirdiğini, % 53 ise geliştirmedeğini belirtmişlerdir.

23. Öğretmenlerin % 48'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, % 52'si geliştirmedini belirtmişlerdir.
24. Öğretmenlerin % 51'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, % 49 ise geliştirmedini belirtmişlerdir.
25. Öğretmenlerin % 51'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin çevresindeki sorunlarla ilgilenmesini sağladığını, % 59'u ise sağlamadığını belirtmişlerdir.
26. Öğretmenlerin % 44'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin içeriğini öğrencilerin ihtiyacına göre belirledikleri, % 56'sı ise belirlemediklerini belirtmişlerdir.
27. Öğretmenlerin % 40'ı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede günlük yaşamla bütünleşen içerikler verdiklerini, % 60 ise vermediklerini belirtmişlerdir.
28. Öğretmenlerin % 42'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin içeriğini öğrencilerinin yeteneklerini göz önünde tutarak verdiklerini, % 58 ise vermediklerini belirtmişlerdir.
29. Öğretmenlerin % 40'ı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin içeriğini öğrencilerinin yaşadıkları çevreyi göz önünde bulundurarak verdiklerini, % 60'nın ise vermediklerini belirtmişlerdir.
30. Öğretmenlerin % 57'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede gözlem çizelgeleri kullandıklarını, % 43 ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

31. Öğretmenlerin % 68'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede anekdot kayıtları tuttuklarını, % 32'si ise tutmadıklarını belirtmişlerdir.
32. Öğretmenlerin % 62'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirme akran değerlendirme yaklaşımı kullandıklarını, % 38 ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
33. Öğretmenlerin % 67'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede tutum anketleri kullandıklarını, % 33' ü ise kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.
34. Öğretmenlerin % 45'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullandıklarını, % 55 ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
35. Öğretmenlerin % 49'u Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede ürün seçki dosyalarını kullandıklarını, % 51 ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
36. Öğretmenlerin % 54'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirme ölçme araçlarının kriterlerini açık bir şekilde ifade ettiklerinden güvenilirliğin düşük olmadığını, % 46'sı ise düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşlere Ait Sonuçlar

1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinde; cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okula, ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumlarına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinde; görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kasabada görev yapan öğretmenlerin, köy ve şehir merkezinde çalışan öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğu gözlenmiştir.
3. Öğretmenlerin % 55'i, Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede hangi basamakları takip edeceğini belirlediklerini, % 45 ise belirlemediklerini belirtmişlerdir.
4. Öğretmenlerin % 46'sı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme imkanının bulduklarını, % 54' ü ise bulunmadıklarını belirtmişlerdir.
5. Öğretmenlerin % 52'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede birçok veri toplama tekniği kullandıklarını, % 48'i ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
6. Öğretmenlerin % 54 Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede, değerlendirilen konu hakkında ön fikirlerini belirttiklerini, % 46'sı ise belirtmediklerini ifade etmişlerdir.
7. Öğretmenlerin % 56'sı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, % 44'u ise geliştirmedeğini belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlerin %57'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerinin kendini ifade etmelerini sağladığını, % 43'ü ise sağlamadığını belirtmişlerdir.

9. Öğretmenlerin % 58'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu, % 42'si ise olmadığını belirtmişlerdir.
10. Öğretmenlerin % 59'u Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin özgüven gelişmelerine katkısı bulunduğunu, % 41; ise bulunmadığını belirtmişlerdir.
11. Öğretmenlerin % 56'sı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin üst düzeyde düşüncelerini (analiz, sentez ve değerlendirme basamağında) sağladığını, % 44'ü ise sağlamadığını belirtmişlerdir.
12. Öğretmenlerin % 58'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin öğrencilerin ilgi alanlarına yönlendirmesini sağladığını, % 42'si ise sağlamadığını belirtmişlerdir.
13. Öğretmenlerin % 55'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin içeriğini belirlerken öğretmen kılavuz kitaplarındaki örnekleri kullandıklarını, % 45'i ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
14. Öğretmenlerin % 54'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede öz değerlendirme yaklaşımını kullandıklarını, % 46'sı ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
15. Öğretmenlerin % 52'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede öğrencilerden yazılı görüş alma tekniğini kullandıklarını, % 48'i ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

16. Öğretmenlerin % 40'ı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin geçerliğini öğrencileri hakkındaki ön yargılarının etkilediğini, % 60'ı ise etkilemediğini belirtmişlerdir.

17. Öğretmenlerin % 36'sı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin geçerliliğini öğrencilerine karşı objektif olmamaları etkilediğini, % 64'ü ise etkilemediğini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Sonuçlar

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin, cinsiyetlerine, branşlarına, mezun oldukları okula, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili seminere katılma durumlarına ve görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

2. Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farkın olduğu ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlere daha fazla katıldıkları gözlenmiştir.

3. Öğretmenlerin % 55'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede ölçme araçları çok zaman aldığı için güvenilirliğin düşük olduğunu, % 45 ise olmadığını belirtmişlerdir.

4. Öğretmenlerin % 63'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede verilen ödevlerin/ görevlerin yapılması için kütüphanelerin yetersiz olduğunu, % 47'si ise olmadığını belirtmişlerdir.

5. Öğretmenlerin % 53'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede velilerin olumsuz tutumlara sahip olduklarını, % 47'si olmadıklarını belirtmişlerdir.
6. Öğretmenlerin % 73'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede öğrencilerinin verdikleri ödevleri/ görevleri sınıf ortamında sunmaları için yeterli süreleri bulunmadığını, % 27'si ise bulunduğunu belirtmişlerdir.
7. Öğretmenlerin % 60'ı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede öğrencilerine verdikleri ödevleri/ görevleri yapmaları için yeterli süreleri bulunmadığını, % 40'ı ise bulunduğunu belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlerin % 57'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede öğrencilerinin verdikleri ödevleri/ görevleri yapmada bilgisayar/ interneti yanlış kullandıkları, % 43'ü ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
9. Öğretmenlerin % 55'i Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin okullarda amacına uygun kullanılmadığını, % 45'i ise kullanıldığını belirtmişlerdir.
10. Öğretmenlerin % 66'sı Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmenin diğer ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha zaman alıcı olduğunu, % 44'ü ise olmadığını belirtmişlerdir.
11. Öğretmenlerin % 50'si Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirme konusunda yeterli seviyede eğitim aldıklarını düşündükleri, % 50'si de düşünmediklerini belirtmişlerdir.

12. Öğretmenlerin % 63'ü Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmede öğrencilerinin yaptıkları ödevleri/ görevleri saklamakta sıkıntı çektikleri, % 47'si ise çekmediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşlerle İlgili, Olumsuz Görüşlerle İlgili, Yaşanan Sorunlarla İlgili Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerin artması beraberinde olumsuz görüşleri ve performans değerlendirmede yaşanan sorunları da artıracaktır. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşleri arttıkça, performans değerlendirmede yaşanan sorunlar ve olumlu görüşlerde artacaktır. Performans değerlendirmede yaşanan sorunlar arttıkça, performans değerlendirmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerde artacaktır.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Eğitim Alma İhtiyacı Konusundaki Sonuçlar

1. Öğretmenlerin % 41'i ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma ihtiyacı duyarlarken, % 59'u ihtiyaç duymamaktadırlar.
2. Öğretmenlerin % 11'i "Ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almadım." % 53'ü "Ölçme ve değerlendirme konusunda aldığım eğitim yetersizdi." % 36'sı ise "Ölçme ve değerlendirme konusunda problemler yaşıyorum." şeklinde ölçme ve değerlendirme eğitimi alma nedenlerini açıklamışlardır.

Öneriler

1. Öğretmenlere performans değerlendirmeye ilgili hizmetiçi eğitimler verilmeli, bu eğitimlerle ölçme ve değerlendirme konusunda yaşanan sorunlar dile getirilmeli, uygulanmakta olan müfredatın bir gereği olan performans değerlendirme detaylı olarak anlatılmalıdır.
2. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan performans değerlendirmede öğrencilerin ödevlerini/ görevlerini araştırmaları için kütüphaneler yeterli düzeye getirilmeli, bunun için çalışmalar düzenlenmelidir.
3. Velilere performans değerlendirmenin ne olduğu anlatılmalı, veli toplantılarında performans değerlendirmeye yer verilmelidir.
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yaptıkları ödevleri/ görevleri sunmaları için yeterli süre verilmeli, bunun mümkün olmaması halinde sınıfta ya da okulda sergilenmesi sağlanmalıdır.
5. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevlerin/ görevlerin araştırılmasında hangi yöntemleri kullanabilecekleri, hangi kaynaklardan yararlanacakları konusunda öğrencilere rehberlik edilmelidir.
6. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirmenin her aşamasını bizzat kendileri kontrol etmeli ve değerlendirmelidir.
7. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan proje ve performans görevlerinin saklanması için okullarda ya da sınıflarda bir bölüm oluşturulmalı ve bu bölümlerde saklanmalıdır.
8. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde, ders yılı içinde verecekleri proje ve performans görevlerini, bunları değerlendirirken kullanacakları ölçütleri, değerlendirmenin basamaklarını ve ne kadar süre içerisinde

gerçekleştireceklerini önceden planlamalı ve bunları öğrencileri ve velileriyle paylaşmalıdırlar.

9. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirmede öğretmen kılavuz kitabındaki örnekleri kullanmakla kalmayıp, kendileri de proje ve performans ödevleri/görevleri geliştirmelidirler.
10. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirmeyi gerçekleştirirken; öğrencilerin yakın çevrelerinden yola çıkmalı, onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdırlar.
11. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirme kapsamında yapılan çalışmalar için, öğrencilerinin ürün seçki dosyaları oluşturmalarını istemeli, burada en çok beğendikleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini istedikleri etkinlikleri koymaları sağlanmalıdır.
12. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirme kapsamında gözlem çizelgeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum anketleri, ürün seçki dosyaları, öğrencilerden yazılı görüş alma tekniğini kullanmalıdırlar.
13. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirmede karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için bölgede ya da okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanı bulundurulmalıdır.
14. Eğitim Fakültelerinde öğretmenlerin lisans eğitimlerinde, ölçme ve değerlendirme konusunda daha verimli ve uygulamalı çalışmalar yapılması sağlanmalıdır.
15. Okul idarecileri performans değerlendirmede kullanılacak araç ve gereçleri, materyalleri, fotokopi vb. eksiklikleri tamamlamalıdır.

16. Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirme kapsamında verilen ödevleri / görevleri araştırmak için okullarda bilgisayar laboratuvarları oluşturulmalıdır.
17. Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirmenin daha başarılı ve verimli sonuçlar vermesi için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
18. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirmede öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gelişmeleri takip etmeli ve en ufak bir gelişmeyi bile desteklemelidirler.
19. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde performans değerlendirme kapsamında yapılan çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmalıdırlar.
20. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde yaptıkları performans değerlendirmede verdikleri ödevleri/ görevleri çoklu zeka kuramına göre vermeli, her öğrencinin ilgi alanına göre farklı değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian P.W. (1994). **Classroom Assessment (Second edition)**. McGraw – Hill, Inc.: NY.
- Algan, S. (2008). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), ÇÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ay, T. Karadağ, R. ve Çengelci T. (2008).“İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” **VII.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, 2-4 Mayıs – Çanakkale.
- Aykaç, 2007. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim – Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6 (22): 46- 73.
- Balaman, Y. (2007). Yeni Müfredat ve Öğretmenlerden Beklentiler, **Eğitim Dergisi**, 83: 14-16.
- Baysal, Z.N. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri, Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (s.55-74), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bıçak, B. (2008). Performans Değerlendirme, Serkan Erkan- Müfit Gömleksiz (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (s.198-223), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bıkmaz, F.H.(2006). “Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 39 (1) : 99-116.
- Binbaşıoğlu, C. (1981). **Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37,(2): 99-114.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirilmesi, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme**, (s.193-239), Ankara: Pegama Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2001). Öğretimde Yeni Yaklaşımlar, Mehmet Gültekin (Ed.), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirkaya, H.. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programında İçerik ve Kazandırılacak Beceriler, Abdurrahman Tanrıöğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (s.75-115), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ.H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım, Abdurrahman Tanrıöğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (s.253-277), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Cemil Öztürk- Dursun Dilek (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (s.15-46), Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008), Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17 (6): 77-96.
- Duban, N. , Küçükyılmaz, A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri, **İlköğretim Online**, 7(3): 769-784.
- Engle, S.H ve A.Ochoa. (1988). **Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies**. New York: Teacher College Pres.
- Erdem, E. (2001) **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.
- Erdem, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkında Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33 (135-145).
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10 (7): 100-120.

- Gelen, İ. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerlendirme, Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (s.295-328), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kan, A. (2006). Ölçmenin Temel Kavramları, Hakan Atılğan (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (1-22), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 7 (1): (129-152).
- Kanathı, F. (2008). **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), MKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin Değerlendirilmesinde Güncel Sorunlar ve Sistemde Yapılması Mümkün Düzeltmeler. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 2: 537-548.
- Kırtay, A. (2007). **2005-2006 Öğretim Yılı 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri (Kars İli Örneği)**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23: 167-177.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme.(Bildiri olarak kabul edildi ve Bildiri Kitabında basılmak üzere kabul edildi) **III. Uluslar arası Eğitim Teknolojisi Sempozyumu**, Doğu Akdeniz Üniversitesi, 28-30 Mayıs 2003, Gazi Mağusa, Kıbrıs.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyalarının Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, ,1 (13):159-166.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar, Serdar Erkan – Müfit Gömleksiz (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (s. 2-35), Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kabapınar, Y.(2007). **İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: Maya Akedemi.
- Koç, G. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilisel Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). **İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005c). **Sosyal Bilgiler 6 - 7. Sınıf Programı**, Ankara: MEB.
- Morris, W. (1981). The American Heritage Dictionary, Houghton Mifflin Company.
- NCSS (1993). **The Social Studies Professional**, Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Ocak G. , Ocak İ. , Gündüz M. , Özdemir M (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarılarının Ölçülmesinde Alternatif Ve Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması” **VII.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, 2-4 Mayıs – Çanakkale.
- Özçelik, D. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2005). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özdemir, M. ve Göksu, V. (2008). “Sınıf Öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri” **VII.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, 2-4 Mayıs – Çanakkale.
- Pala, A. (2006). Eğitimin Temel Kavramları, Mustafa Yılman (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**,(2-9), Ankara: Nobel Yayıncılık
- Roth, W.M. (1994). **Experimenting in a Constructivist High School Physics Laboratory**, Journal of Research in Science Teaching, 31(2), 197-223.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme**, (s. 2-15), Ankara: Pegama Yayıncılık.

- Semerci, Ç. (2001). **Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(2): 429-440
- Sönmez, V. (1997). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, İstanbul: MEB Yayınları.
- Sönmez, V. (2002). **Eğitim Felsefesi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T.Y. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmaların Değerlendirilmesi, **13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz – Malatya.
- Türk Dil Kurumu, (2005). **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Tekin, H. (1982). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uğur, A. (2007). **Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniği Kullanımında Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism In Practice As The Negotiation Of Dilemmas: An Analysis Of The Conceptual, Pedagogical, Cultural, And Political Challenges Facing Teachers. **Review of Educational Research**, 72(2), 131-175.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler dersinde Oluşturmacı Yaklaşımında Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13, (2): 513,526.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). **Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1 (2): 465-481.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **İlköğretim Online**, 6 (2): 204-212.
- Yıldırım, C. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Eğitim Yayınları.
- Yılmaz, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Konya: Öz Eğitim Basım Yayın.
- Yılmaz, H. (2002). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Konya: Çizgi Yayınevi.

Yurdakul, B. (2004). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları** (Yayınlanmamış Doktora Tezi,) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarafından 24.11.2005 tarihinde,

B.08.0.TTK.0.01.01/12225 Sayılı, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Açıklamalar Konulu Genelge

İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 16.04.2009 Tarihinde Performans Ve Proje Konulu, 2009/37 Nolu Genelge

İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Konulu 2006/95 Sayılı Genelge

EK – 1

Değerli Meslektaşım,

Ben Manisa Çamlıca İlköğretim okulunda görev yapmaktayım. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisansına devam etmekteyim. Araştırmam için geliştirdiğim bu anketin amacı “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Manisa İli Örneği)” konulu yüksek lisans tezini oluşturmaktır.

Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında sizin vereceğiniz doğru ve samimi görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Anket ile ilgili maddelere cevap verirken kendinizin karşılaştığı güçlükleri dikkate alarak uygun seçeneği işaretleyiniz.

Ankette, önce kişisel bilgilerinizi doldurmalı; sonra anketin diğer bölümündeki maddeleri size en doğru gelen seçeneği işaretleyerek belirtmelisiniz.

Ankette toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanız gerek görülmemiştir.

Araştırma için verdiğinizin katkısı ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

Nurcan TOPARLI KABAK
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
2. **Branşınız:**
() Sınıf Öğretmeni () Sosyal Bilgiler Öğretmeni
3. **Meslekteki kıdeminiz:**
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü
4. **En son mezun olduğunuz okul:**
() Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü/ Anabilim Dalı
() Eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü
() Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler
() Fen Edebiyat Fakültesi
() Eğitim Enstitüsü
() Eğitim Yüksek Okulu
() Diğer
5. **Yenilenen ilköğretim programı kapsamında ölçme ve değerlendirme konusunda seminere katıldınız mı?**
() EVET
() HAYIR
6. **Ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma ihtiyacı duyuyor musunuz?**
() EVET
() Çünkü ; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almadım.
() Çünkü ; ölçme ve değerlendirme konusunda aldığım eğitim yetersizdi.
() Çünkü ; ölçme ve değerlendirme konusunda problemler yaşıyorum.
() Çünkü; ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir bilgim yok.
() HAYIR
7. **Şu anda görev yaptığınız okulun yerleşim yeri:**
() Köy
() Kasaba
() Şehir Merkezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşler	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1	SBÖPD (Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirme)' de ölçeceğim becerileri/ ölçütleri önceden belirlerim.				
2	SBÖPD' yi uygulamadan önce amacımın ne olduğunu belirlerim.				
3	SBÖPD için gerekli malzemeleri temin ederim ya da ettiririm.				
4	SBÖPD' nin ne kadar süreceğini planlarım.				
5	SBÖPD' de hem bireysel hem de grup değerlendirmeleri yapmaktayım.				
6	SBÖPD' de, değerlendirilmesi istenen konuyu çekici hale getirmekteyim.				
7	SBÖPD' de, değerlendirilen kazanımı müfredattaki konularla ilişkilendiririm.				
8	Öğrencilerimin gelişimine katkısı bulunmaktadır.				
9	Öğrencilerimin araştırma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.				
10	Öğrencilerimin sınav kaygısı yaşamasını önlemektedir.				
11	Öğrencilerimin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.				
12	Öğrencilerimin el becerilerini geliştirmektedir.				
13	Öğrencilerimin kendi yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olmaktadır.				
14	Öğrencilerimin grupla çalışma becerilerini geliştirmektedir.				
15	Öğrencilerimin derse katılımını artırmaktadır.				
16	Öğrencilerimin bireysel çalışma becerilerini geliştirmektedir.				
17	Öğrencilerimin sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.				
18	Öğrencilerimin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.				
19	Öğrencilerimin çevresindeki sorunlarla ilgilenmesini sağlamaktadır.				
20	SBÖPD' nin içeriğini öğrencilerimin ihtiyacına göre belirlemekteyim.				
21	Günlük yaşamla bütünleşen içerikler vermekteyim.				
22	SBÖPD' nin içeriğini, öğrencilerimin yeteneklerini göz önünde tutarak vermekteyim.				
23	SBÖPD' nin içeriğini öğrencilerimin yaşadıkları çevreyi göz önünde bulundurarak vermekteyim.				
24	Gözlem çizelgeleri kullanırım.				
25	Anekdöt kayıtları tutarım.				

26	Akran değerlendirme yaklaşımı kullanırım.				
27	Tutum anketleri kullanırım.				
28	Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanırım.				
29	Ürün seçki dosyaları kullanırım.				
30	SBÖPD' de ölçme araçlarının kriterlerini açık bir şekilde ifade ettiğimden güvenilirlik düşük değildir.				
	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
31	SBÖPD' de hangi basamakları takip edeceğimi belirlemem.				
32	SBÖPD' nin her aşamasını değerlendirme imkanım bulunmamaktadır .				
33	SBÖPD' de birçok veri toplama tekniği kullanmam.				
34	SBÖPD' de, değerlendirilen konu hakkındaki ön fikirlerimi belirtmem.				
35	Öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmemektedir.				
36	Öğrencilerimin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamamaktadır.				
37	Öğrencilerimin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmamaktadır.				
38	Öğrencilerimin özgüven gelişimlerine katkısı bulunmamaktadır.				
39	Öğrencilerimin üst düzeyde düşünmelerini (analiz, sentez ve değerlendirme basamağında) sağlamamaktadır.				
40	Öğrencilerimin ilgi alanlarına yönlendirilmesini sağlamamaktadır.				
41	SBÖPD' nin içeriğini belirlerken öğretmen kılavuz kitaplarındaki örnekleri kullanmamaktayım.				
42	Öz değerlendirme yaklaşımını kullanmam.				
43	Öğrencilerden yazılı görüşler alma tekniğini kullanmam.				
44	SBÖPD' nin geçerliğini öğrencilerim hakkındaki ön yargılarım etkilemektedir.				
45	SBÖPD' nin geçerliğini, öğrencilerime karşı objektif olamamam etkilemektedir.				
	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
46	SBÖPD' de ölçme araçları çok zaman aldığı için güvenilirlik düşüktür.				
47	Performans değerlendirmede verilen ödevlerin/görevlerin yapılması için kütüphaneler yetersizdir.				
48	Velilerim performans değerlendirmeye karşı olumsuz tutumlara sahiplerdir.				

49	Öğrencilerimin performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri sınıf ortamında sunmaları için yeterli süreleri bulunmamaktadır.				
50	Öğrencilerimin performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri yapmaları için gerekli araç ve gereçleri bulunmamaktadır.				
51	Öğrencilerim performans değerlendirmede verdiğim ödevleri/görevleri yapmada bilgisayarı/interneti yanlış kullanmaktadır.				
52	SBÖPD okullarda amacına uygun kullanılmamaktadır.				
53	SBÖPD diğer ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha zaman alıcıdır.				
54	SBÖPD konusunda yeterli seviyede eğitim almadığımı düşünüyorum.				
55	SBÖPD' de öğrencilerim, yaptıkları ödevleri/ görevleri saklamakta sıkıntı çekmektedirler.				

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/ 6282
KONU: Anket.

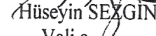
23 MART 2009

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
İZMİR

İlgi : 24.02.2009 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.70.72.01./504-346 sayılı yazınız.

Üniversiteniz İlköğretim Anabilim Dalı sınıf öğretmenliği Yüksek lisans programı öğrencisi Nurcan TOPARLI KABAK'ın " Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri " konulu tez çalışması ile ilgili Valilik Makamından alınan 18.03.2009 tarih ve 5932 sayılı onay ilişikte gönderilmiştir.

Araştırma sonuçlanınca bir örneğinin Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesini rica ederim.


Hüseyin SEZGİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : Onay (1 sayfa)

19.03.2009 Şef : F.DÖYAN
19.03.2009 Şb.Md : R.PALAZ
19.03.2009 Müdür : A.ERSOY

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.45.00.07.500/ 5932
KONU : Anket

18 MART 2009

VALİLİK MAKAMINA
MANİSA

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi uyarınca araştırma değerlendirme komisyonumuz tarafından, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Nurcan TOPARLI KABAK'a ait " Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu 7 soruluk öğretmen kişisel bilgiler anketi ve 55 soruluk Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirme ölçeğinin İlimiz Merkez ilçeye bağlı müstakil ilköğretim okullarının sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Aziz ERSOY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/03/2009

Hüseyin SEZGİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

17.03.2009 Şef : F.DÖYAN
17.03.2009 Şb.Md : R.PALAZ

EK – 2**MERKEZ İLÇE ŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULLARI**

SIRA NO	OKUL ADI	ADRESİ	TELEFON
1	Ahmet Tütüncüoğlu İlköğretim Okulu	Yarhasanlar Mh.İbrahim Gökçen Bul.MANİSA	231 55 81
2	Akşemseddin Pansiyonlu İlköğretim Okulu	ŞEHİTLER MAH.ŞEHİT ZÜLFİKAR SOKAK NO: 41 MANİSA	231 17 97
3	Ali Rıza Çevik İlköğretim Okulu	MİMAR SİNAN MAH. ERLER CAD. NO:23 MANİSA	231 61 59
4	Atatürk İlköğretim Okulu	AKGÜN MAH. UÇAR SK.NO:16 MANİSA	231 12 40
5	Avni Gemicioğlu İlköğretim Okulu	Göktaşlı Mh. Ulucami Cd. Olgun Sk.No:24 MANİSA	231 11 04
6	Cemal Ergün İlköğretim Okulu	UNCUBOZKÖY MAHALLESİ	233 00 69
7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	AKMESCİT MAHALLESİ İZMİR CADDESİ NO:327 MANİSA	231 18 86
8	Çağatay Uluçay İlköğretim Okulu	TEVFİKİYE MH.KARAKÖY PAZAR YANI MANİSA	231 22 61
9	Dr.Ö.Faruk Meriç İlköğretim Okulu	Şehitler Mh. Kuzey Sk. No:2 MANİSA	237 45 61
10	Fatih-Vefik Kitapçgil İlköğretim Okulu	Göktaşlı Mh. Olgun Sk.No:18 MERKEZ/MANİSA	231 10 76
11	Gazi İlköğretim Okulu	2. ANAFARTALAR MAH. ATATÜRK BULVARI NO: 84 MANİSA	231 15 89
12	Hafsa Sultan İlköğretim Okulu	CUMHURİYET MAH. BATI SOKAK. NO:1 MANİSA	211 17 02
13	Halil Yurtseven İlköğretim Okulu	Akgün Mh.Sekiz Eylül Cd.No:13 MANİSA	231 11 30
14	İstiklal İlköğretim Okulu	TUNCA MAH.YEŞİLTEPE CAD.No:80 MANİSA	231 14 10
15	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	Şehitler Kazım Karabekir Mah MANİSA	239 63 64
16	Kemal Pınar İlköğretim Okulu	BARBAROS MAH.AĞA SOKAK NO:1 MANİSA	232 00 61
17	Laleli İlköğretim Okulu	LALELİ MAH.MOR SALKIM SOKAK NO:9 MANİSA	233 08 17
18	Mehmet Suphi Egemen İlköğretim Okulu	Merkez Efendi Mh.İşık Aralık Sk. MANİSA	238 92 57
19	Merkez Efendi İlköğretim Okulu	KUŞLUBAĞÇE MH:OKUL CD:NO:71MANİSA	231 12 67
20	Mesir İlköğretim Okulu	MESİR MAH.2.BÖLGE LALELİ MANİSA	233 13 92
21	Milli Birlik İlköğretim Okulu	TURGUT ÖZAL MAH. ÇAM SK. MANİSA	237 61 29
22	Murat Germen İlköğretim Okulu	ADAKALE MAH. YEŞİLTEPE CAD. NO: 80 MANİSA	231 17 72
23	Necatibey İlköğretim Okulu	DİLŞİKAR MAH. ÖĞÜT CAD. NO:2 MANİSA	231 13 11
24	Organize Sanayi İlköğretim Okulu	LALELİ MAH.GÜLŞEN SOKAK NO:5 MANİSA	233 09 01
25	Saruhanbey İlköğretim Okulu	Topçu Asım Mh. Dınc Sk. No:14 MANİSA	231 16 59
26	Sekiz Eylül Kemal-Neşen Dömekeli İlköğretim Okulu	YENİ MAH. MALTA YOLU NO:5 MANİSA	231 11 73
27	Şehitler İlköğretim Okulu	SAKARYA MAH.BELEDİYE CAD. MANİSA	231 10 67
28	Şehzadeler İlköğretim Okulu	Cumhuriyet Mh. Nurcan Sk.no:1 MANİSA	211 22 75

29	Taytanlı İlhan İlköğretim Okulu	FEVZİ ÇAKMAK MAH. CAMİ SOK. HOROZKÖY - MANİSA	233 48 28
30	Türk Hava Kurumu İlköğretim Okulu	MESİR MAH.LALELİ 2. BÖLGE MANİSA	233 25 34
31	Üzümcüler İlköğretim Okulu	TEVFİKİYE MAHALLESİ TEVFİKİYE CADDESİ NO:84 MANİSA	231 10 04
32	Vakıfbank-Türkbirliği İlköğretim Okulu	Horozköy Cd.No:226 Manisa	211 07 53
33	Vestel İlköğretim Okulu	75.YIL MAH. ŞEHİT SELÇUK AVCI CD. MANİSA	233 93 32
34	Vicdan Karaosmanoğlu İlköğretim Ok.	Akpınar Mah. Harmandalı yolu. No.28/ MANİSA	231 35 58
35	Manisa Tarzanı Ahmet Bedevi İlköğretim Okulu	Barbaros Mah. Ağa Sok. No:1 Manisa	232 00 61
36	23 Nisan Ulusal Egemenlik İlköğr. Ok.	Güzelyurt Mh.Ingostad Cd. MANİSA	233 91 28
37	TOKİ İlköğretim Okulu	Güzelyurt Mah. Menemen Yolu No:12 2. Etap TOKİ - Akkent / MANİSA	236 26 01 236 28 26

MERKEZ MÜSTAKİL KÖY İLKÖĞRETİM OKULLARI

SIRA NO	OKUL ADI	ADRESİ	TELEFON
1	Ahmet Ferit Giritligil İlköğretim okulu	Aşağı Çobanisa Kasabası - Manisa	256 50 24
2	Hacıhaliller Şehit Hikmet Onan İlköğr.Ok.	Hacıhaliller Kasabası - Manisa	296 60 59
3	Hamzabeyli İlköğretim Okulu	Hamzabeyli Kasabası - Manisa	247 01 98
4	Karaağaçlı İlköğretim Okulu	Atatürk Mah. Karaağaçlı Kasabası - Manisa	249 10 16
5	Karaoğlanlı İlköğretim Okulu	Atatürk Mah.Karaoğlanlı Kasabası - Manisa	257 10 10
6	Muradiye Atatürk İlköğretim Okulu	İnönü Mah.Okul Sk. No:55 Muradiye Kasabası - MANİSA	246 80 08
7	Muradiye Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Atatürk Mah. Salhane Sk.No:26 Muradiye Kasabası - Manisa	246 80 12
8	Sancaklı Bozköy 75.Yıl İlköğretim Okulu	SANCAKLI BOZKÖY KASABASI - Manisa	257 14 02
9	Sancaklı İğdecik İlköğretim Okulu	Sancaklı İğdecik Kasabası - Manisa	257 21 05
10	Selimşahlar İlköğretim Okulu	Selimşahlar Kasabası - Manisa	266 41 58
11	Üçpınar Yıldızhanım İlköğretim Okulu	Üçpınar Kasabası - Manisa	265 72 18
12	Yağcılar İlköğretim Okulu	Yağcılar Kasabası - Manisa	241 21 94
13	Yeniköy Atatürk İlköğretim Okulu	Merkez Yeniköy Beldesi - Manisa	286 72 03
14	Çamlıca İlköğretim Okulu	Çamlıca Köyü - Manisa	245 60 25
15	Halıtlı İlköğretim Okulu	Halıtlı Köyü - Manisa	255 80 15
16	Maldan İlköğretim Okulu	Maldan Köyü - Manisa	251 12 54

17	Osmançalı İlköğretim Okulu	Osmançalı Köyü - Manisa	245 60 08
18	Ömer Ege İlköğretim Okulu	Sakallı Köyü - Manisa	244 10 49
19	Pelitalan İlköğretim Okulu	Pelitalan Köyü - Manisa	243 12 25
20	Müslüh İlköğretim Okulu	Müslüh Köyü-Manisa	5554898651
21	Yeşilköy Şehit Gürkan Gökçek İlköğretim Okulu	Merkez Yeşilköy - Manisa	296 62 38

MERKEZ, BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF İLKÖĞRETİM OKULLARI

SIRA NO	OKUL ADI	ADRESİ	TELEFON
1	10 Ekim İlköğretim Okulu	Merkez Keçiliköy Mah.Gürle Yolu Üzeri No:58. MANİSA	233 00 20
2	Aşağı Çobanisa Kasabası Fevzipaşa İlköğretim Okulu	Fevzipaşa Mah.Zafer Cad. A.Çobanisa Kasabası - MANİSA	256 50 52
3	A.Kayapınar İlköğretim Okulu	Kayapınar Köyü - Manisa	
4	Akçaköy İlköğretim Okulu	Akçaköy - MANİSA	
5	Akgedik İlköğretim Okulu	AKGEDİK KÖYÜ - MANİSA	
6	Asmacık İlköğretim Okulu	Asmacık Köyü - Manisa	
7	Bağyolu İlköğretim Okulu	Bağyolu Köyü - Manisa	
8	Belenyenice İlköğretim Okulu	Belenyenice Köyü MANİSA	
9	Çavuşoğlu İlköğretim Okulu	Çavuşoğlu Köyü - Manisa	
10	Çınarlıkuyu İlköğretim Okulu	Çınarlıkuyu Köyü - MANİSA	
11	Davutlar İlköğretim Okulu	Davutlar Köyü - Manisa	
12	Dazyurt İlköğretim Okulu	Dazyurt Köyü - Manisa	
13	Durasıllı İlköğretim Okulu	Durasıllı Köyü - Manisa	264 12 02
14	Düzlen İlköğretim Okulu	Düzlen Köyü - Manisa	
15	Emlakdere Şehit Ferhat Alakuş İlköğretim Okulu	Emlakdere Köyü - Manisa	
16	Gökbel İlköğretim Okulu	Gökbel Köyü - Manisa	
17	Kaan İlköğretim Okulu	Kağan Köyü - MANİSA	
18	Kalemli İlköğretim Okulu	Kalemli Köyü - Manisa	
19	Karaahmetli İlköğretim Okulu	Karaahmetli Köyü - Manisa	248 11 96
20	Karaali İlköğretim Okulu	Karaali Köyü - Manisa	
21	Karaveliler İlköğretim Okulu	Karaveliler Köyü - MANİSA	
22	Karayenice İlköğretim Okulu	Karayenice Köyü - Manisa	255 85 40
23	Küçükbelen İlköğretim Okulu	Küçükbelen Köyü - Manisa	245 61 47

24	Örencik İlköğretim Okulu	Örencik Köyü - Manisa	243 11 49
25	Örselli İlköğretim Okulu	Örselli Köyü - Manisa	
26	Recepli İlköğretim Okulu	RECEPLİ KÖYÜ - MANİSA	
27	Sancaklı Çeşmebaşı İlköğretim Okulu	S.Çeşmebaşı Köyü - Manisa	
28	Sarma İlköğretim Okulu	Sarma Köyü - Manisa	
29	Siyekli İlköğretim Okulu	SİYEKLİ KÖYÜ - MANİSA	
30	Süngüllü İlköğretim Okulu	Süngüllü Köyü - Manisa	
31	Tepecik İlköğretim Okulu	Tepecik Köyü - Manisa	276 32 15
32	Tilki Süleymaniye İlköğretim Okulu	Tilki Süleymaniye Köyü - Manisa	276 30 17
33	Uzunlar İlköğretim Okulu	Uzunlar Köyü - Manisa	244 11 69
34	Veziroğlu İlköğretim Okulu	Veziroğlu Köyü - Manisa	286 71 23
35	Yayla İlköğretim Okulu	Yayla Köyü - Manisa	259 15 26
36	Yenice İlköğretim Okulu	Yenice Köyü - Manisa	248 10 94
37	Yeniharmandalı Köyü Hasan Koca İlköğretim	Yukarı Harmandalı Köyü - Manisa	242 10 70
38	Yukarı Emlakdere İlköğretim Okulu	Emlakdere Köyü - MANİSA	
39	Yukarı Kayapınar İlköğretim Okulu	Yukarı Kayapınar Köyü - Manisa	
40	Yuntdağı Köseler İlköğretim Okulu	Yuntdağı Köseler Köyü MANİSA	2376564

ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARI

1	Özel Körfez İlköğ. Okulu	2. Anafartalar Mah. Cumhuriyet Cad.No.54 - Manisa	231 89 24
2	Özel Doruk İlköğretim Okulu	Muradiye Yolu üzeri No.1 - MANİSA	246 97 40
3	Özel Ülkem İlköğretim Okulu	Manisa Birlik İngolstad cad. No:1 - Manisa	236 08 80 - 81 - 82